

**Universidade Federal de Santa Catarina**  
**Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RETOMANDO UMA QUESTÃO  
MILENAR - PROEJA – PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
DA FACULDADE Dr. LEOCÁDIO JOSÉ CORREIA**

**Dissertação de Mestrado**

**Rita de Cássia Alves**

**FLORIANÓPOLIS**

**2004**

**RITA DE CASSIA ALVES**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : RETOMANDO UMA  
QUESTÃO MILENAR - PROEJA - PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS DA FACULDADE Dr. LEOCÁDIO JOSÉ CORREIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Engenharia de Produção, Área de  
concentração Mídia em Conhecimento**

**Orientadora: Professora Christianne Coelho de S. Reinisch, Dra.**

**Florianópolis, 16 de abril de 2004.**

***“ Á Deus como força emergente de toda nova criação. É preciso usa-la para a construção de um mundo melhor ...”***

***Antonio Grimm***

***“ Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e ‘a aventura do espírito’***

***Paulo Freire***

***Dedico este trabalho aos meus filhos Amilton Dalledone Neto e Maria Rita Alves Dalledone que mais me apoiaram e os quais merecem todo o meu amor ...***

***Á Profª Christianne Coelho de S. Reinisch, Dra. pelo incentivo, carinho, pelo acompanhamento pontual e competente tornando-me capaz de acreditar que mesmo nos momentos mais difíceis na vida é possível desde que haja perseverança.***

***Aos meus pais Miguel Severino Alves e Celsina Augusto de Miranda Alves (in memorim) que como milhares de pessoas não tiveram a sublime oportunidade de desenvolver a habilidade da leitura e da escrita, mas que com sua sabedoria e dedicação constituíram uma prole numerosa, sendo os nossos maiores referenciais enquanto “educadores”.***

***Com profunda admiração , respeito e amor...***

***Aos meus queridos manos(as): Elia Alves, Joaquim Severino, Aurélio Severino Alves (in memorium), Maria Celina Alves Novo, Natalina Alves Zuchetto, Irani Alves, Eunice Aparecida Alves Fracasso, Vera Lúcia Alves Ferreira, Maria Alice Alves, Ademir Severino Alves, Miguel Luiz Severino Alves e Celsina Alves Favorito***

***Com vocês aprendi a amar, respeitar, crescer e ser feliz...***



## **Agradecimentos**

Ao Prof. Antonio Pereira Fialho, Dr. pelo seu exemplo de vida acadêmica, servindo-me de estímulo nesta caminhada.

A Profa. Lúcia Izabel Czerwonka Semann, pela sua genialidade como profissional e grandeza como Ser Humano.

Ao Prof. Maury Rodrigues da cruz, por seu bravio espírito de desbravamento.

Ao Prof. Costa Monte e a incansável equipe do projeto implantado na Faculdade Dr. Leocádio José Correia, por compartilharem comigo do prazer e da alegria de ensinar jovens e adultos, como também, oferecendo total apoio para a realização deste projeto.

Ao Secretario Municipal da Educação da Prefeitura de São José dos Pinhais Engelbert Schlögel que com profissionalismo contribuiu para que eu trilhasse o caminho da construção compartilhada do conhecimento humano.

A minha amiga Lucimeri Pauletto e a sua equipe da Biblioteca Pública Municipal de São José dos Pinhais Schaffenberg de Quadros pelo constante estímulo e incentivo para que este projeto fosse realizado.

Aos coordenadores e equipe diretiva do CEEBJA de São José dos Pinhais pela parceria estabelecida junto a Faculdade Dr. Leocádio José Correia.

Aos alunos por me presentearem com sua presença, relatos de suas histórias de vida repletas de sabedoria.

Aos meus amigos e sobrinhos, mesmo que a amizade, ultimamente, esteja tão pouco correspondida por mim.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a consolidação do projeto.

# **SUMÁRIO**

**LISTA DE QUADROS**

**LISTA DE FIGURAS**

**LISTA DE TABELAS**

**LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

**RESUMO**

**ABSTRACT**

## **1 INTRODUÇÃO**

1.1 Contextualização

1.2 Justificativa e Importância do Trabalho

1.3 Estabelecimento do Problema

1.4 Objetivos do Trabalho

1.4.1 Objetivo Geral

1.4.2 Objetivos Específicos

1.5 Metodologia

1.6 Problema Central da Pesquisa

1.7 Relevância da Pesquisa

1.8 Denominação e Identificação da Faculdade Dr. Leocádio José Correia

1.9 Estrutura do Trabalho

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RESGATE HISTÓRICO**

2.1 Histórico da escrita

2.2 A Educação de Jovens e Adultos e sua trajetória

2.3 Paulo Freire: pensamento, política e educação

2.4 As Práticas Educativas na Alfabetização de Jovens e Adultos

2.5 As Recomendações Internacionais para a Educação de Jovens e Adultos

### **3 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

3.1 Levantamento de Dados Referente aos Alunos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

3.2 A Identidade do Curso de Educação de Jovens e Adultos

3.2.1 A perspectiva do acolhimento

3.2.2 Acolher pressupõe conhecer

3.2.3 Os adultos

3.2.4 Os Jovens

### **4 ESTUDO DE CASO**

4.1 Apresentação e Contextualização

4.1.1 A Natureza da Pesquisa

4.1.2 Caracterização da Pesquisa

4.1.3 População

4.1.4 Coleta de Dados

4.1.5 Análise e Discussão dos Dados Relativos ao Universo da Pesquisa

### **5 PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO TEXTO, SEM ABANDONO DO ESTUDO SISTEMATIZADO DO CÓDIGO**

5.1 Concepção de Texto: articulação de código e sentido

5.1.1 Unidade Temática

5.1.2 Consistência Argumentativa

5.1.3 Coerência

5.1.4 Unidade Estrutural

5.1.5 Coesão

5.1.6 Emprego da Norma Padrão

5.1.7 Adequação Lexical

5.1.8 Ausência de redundância e repetições

5.1.9 Ausências de ambigüidades

5.1.10 Ausências de jargões, termos chulos ou gírias

5.1.11 Uso adequado do discurso direto e indireto

5.1.12 Uso adequado de frases e períodos simples e complexos

5.1.13 Respeito às convenções do código

5.1.14 Uso adequado dos recursos gráficos

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS**

6.1 Considerações Finais

6.2 Sugestões para Futuros Trabalhos

## **REFERÊNCIAS**

**APÊNDICE 1 - FICHA SINTÉTICA**

**APÊNDICE 2 - REQUERIMENTO DE MATRÍCULA**

**APÊNDICE 3 - FOTOCÓPIAS DO REGISTRO GERAL**

**APÊNDICE 4 - TRABALHOS DIVERSIFICADOS PELOS EDUCANDOS**

**APÊNDICE 5 - FICHA DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA PRODUÇÃO ESCRITA**

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1 : Histórico da Educação de Jovens e Adultos**

**Quadro 2 : Pedagogia e Andragogia: Pressupostos e Práticas**

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1 : Faixa etária**

**Figura 2 : Filhos**

**Figura 3 : Evasão**

**Figura 4 : Escolaridade**

**Figura 5 : Empregabilidade**

**Figura 6 : Horas trabalhadas**

**Figura 7 : Início do trabalho**

**Figura 8 : Utilização dos conhecimentos ESCOLARES**

**Figura 9 : Profissão**

**Figura 10 : Vida escolar**

**Figura 11: Interrupção dos estudos**

**Figura 12 : Retorno à vida escolar**

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1 : Nível do teste de sondagem para ingresso ao CEBEEJA de São José dos Pinhais**

**Tabela 2 : Nível obtido no teste de sondagem e tempo que ficou sem estudar**

**Tabela 3 : Idade e sexo dos participantes do CEBEEJA DE São José dos Pinhais**

**Tabela 4 : Estado civil por sexo dos participantes do CEBEEJA de São José dos Pinhais**

**Tabela 5 : Profissão por nível de estudo dos participantes do CEBEEJA DE São José dos Pinhais**

**Tabela 6 : Religião dos participantes do CEBEEJA de São José dos Pinhais**

**Tabela 7 : Local de residência dos participantes do CEBEEJA de São José dos Pinhais**

**Tabela 8 : Necessidade que o fez procurar o CEBEEJA de São José dos Pinhais**



## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

<b>CEEBEJA</b>	<b>Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos</b>
<b>CO</b>	<b>Centro Oeste</b>
<b>CONFITEA</b>	<b>Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos Cultura</b>
<b>EJA</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos</b>
<b>FEA</b>	<b>Faculdade de Economia Administração e Contabilidade</b>
<b>FUNDEF</b>	<b>Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental</b>
<b>IBGE</b>	<b>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</b>
<b>ICIRA</b>	<b>Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária</b>
<b>INEP</b>	<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais</b>
<b>ISO</b>	<b>Internacional Standard Organization</b>
<b>LDBEN</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional</b>
<b>MCP</b>	<b>Movimento de Cultura Popular</b>
<b>MEB</b>	<b>Movimento de Educação de Base</b>
<b>MEB</b>	<b>Movimento de Educação de Base</b>
<b>MEC</b>	<b>Ministério da Educação e Cultura</b>
<b>MOBRAL</b>	<b>Movimento Brasileiro de Alfabetização</b>
<b>N</b>	<b>Norte</b>
<b>NE</b>	<b>Nordeste</b>
<b>ONU</b>	<b>Organização das Nações Unidas</b>
<b>PNA</b>	<b>Plano Nacional de Alfabetização</b>
<b>PROEJA</b>	<b>Projeto de Educação de Jovens e Adultos</b>
<b>PT</b>	<b>Partido dos Trabalhadores</b>
<b>PUC</b>	<b>Pontifícia Universidade Católica</b>
<b>S</b>	<b>Sul</b>
<b>SE</b>	<b>Sudeste</b>
<b>UNE</b>	<b>União Nacional dos Estudantes</b>
<b>UNESCO</b>	<b>Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a</b>
<b>USP</b>	<b>Universidade de São Paulo</b>
<b>WWW</b>	<b>World Wide Web</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

A escrita foi inventada por volta do ano 3.000 A.C, mas ainda hoje, apesar dos milhares de anos transcorridos, ainda existem muitos analfabetos no mundo. Segundo a UNESCO<sup>1</sup> (órgão oficial da ONU para educação e cultura), analfabeto é a pessoa de 15 anos ou mais que não saiba ler ou escrever um pequeno texto em algum idioma. A UNESCO adota o termo semi-analfabeto para aquele que saiba ler e não saiba escrever um pequeno texto. A consequência desse universo é um enorme contingente de jovens e adultos não escolarizados. O Brasil integra esse quadro de forma significativa. Segundo Adama Quane (2003), atualmente diretor do Instituto de Educação da UNESCO<sup>1</sup>, o Brasil precisa ampliar e redefinir seus programas de Alfabetização de Jovens e Adultos se quiser mudar a realidade de 17,6 milhões de pessoas - 12,8% da população que ainda não sabem ler nem escrever.

Ainda segundo Quane (2003):

os resultados dos programas de Alfabetização de Jovens e Adultos , colocaram o Brasil entre os cinco maiores programas do mundo. À sua frente estão projetos na China (que em uma década reduziu o número de analfabetos de 234 milhões para 60 milhões), na Índia e no Equador. A Namíbia, lembra Quane, também fez muito nessa área. Apesar do avanço, o Brasil ainda tem uma das piores taxas de analfabetismo da América Latina.

Além disso não se pode mais acreditar que um curso que apenas transmite os fundamentos da leitura e da escrita dê conta da tarefa de incluir as classes populares no mundo letrado com a perspectiva de construção de uma nova qualidade de vida e sociedade. Para que isso aconteça é preciso redefinir novos parâmetros para a

---

<sup>1</sup> De 1960 até 1990, a UNESCO e seus países membros, conceituavam "alfabetização funcional", como domínio dos conhecimentos relativos aos da 4 séries primária completa, ou seja, domínio efetivo da leitura, escrita, cálculo, e ciências. Estes conhecimentos permitiam ao cidadão, integrar-se no processo econômico e no desenvolvimento sócio-político de seus país. A partir de 1990, tanto instituições internacionais, quanto pesquisadores especializados em alfabetização, mencionam a necessidade de um domínio efetivo de habilidades básicas de leitura, escrita, matemática, ciências, e tecnologia. Desta forma, para se exercer a cidadania plena, é preciso saber lidar com a nossa cultura de símbolos, de informática, etc. (Soares, Magda Linguagem, Escrita e Poder . Editora Martins Fontes. São Paulo.1992.

reconstrução de um novo tecido social. Não se trata da aquisição de um saber vertical e ascendente, apto a reproduzir a mesma matriz estrutural, responsável pela desordem e grande atraso social em que estamos vivendo.

Muito longe de ser uma ação caritativa, revestida por nossas melhores intenções de servir e fazer o bem, o processo de alfabetização de adultos, no qual acreditamos, supõe a possibilidade de fazer surgir e fortalecer um saber que se expresse e seja utilizado em nome da construção de uma vida melhor para estas pessoas que vivem excluídas de uma cidadania plena. Assim, a alfabetização não seria só um processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e matemática, mas sim, uma contribuição para a libertação do homem e seu pleno desenvolvimento. Desta forma concebida, a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus desejos; estimula ainda a iniciativa e participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos para um desenvolvimento autêntico.

Acreditamos na possibilidade de inclusão do cidadão analfabeto que se encontra marginalizado socialmente e economicamente, primeiramente, através da reconstrução de sua identidade e auto-estima, e, conseqüentemente na expressão criativa dos grupos sociais aos quais eles pertencem. O domínio da escrita precisa ser um facilitador do surgimento da expressão criativa destes grupos. Este sim, pode ser o instrumento que estes jovens e adultos necessitam para colocar a alfabetização a seu serviço.

Nesta perspectiva, viver numa sociedade em que predomina a comunicação baseada na leitura e escrita e estar inserido neste contexto, é condição de acesso à cidadania plena (Fernandes, 2001).

Não participar da educação escolar, nesta sociedade, significa viver limitado nas possibilidades de galgar melhores condições financeiras e de vida, assinar contratos de trabalho sem conseguir compreensão das cláusulas contratuais, depender da ajuda de terceiros para as coisas mais simples do cotidiano, utilizar terminais eletrônicos dos bancos sem compreender os significados dos signos<sup>2</sup> e os processos que estão sendo executados.

A necessidade do estudo de setores informatizados da sociedade é ampliada diante das exigências que esta tecnologia impõe e a conquista de uma cidadania plena passa a depender de um processo de alfabetização mais amplo, que além do domínio dos códigos de leitura e escrita tradicionais, possibilitem a comunicação por meio de tecnologias.

(Fernandes, 2001).

Neste contexto, encontram-se pessoas sem o devido preparo para conhecer estes signos e estas tecnologias, por isso, este estudo tem como finalidade discutir a necessidade de rever a metodologia vigente na tentativa de através dos princípios do construtivismo melhor inseri-los na sociedade e possibilitar a superação das dificuldades do cotidiano junto ao PROEJA (Projeto de Educação de Jovens e Adultos), na Faculdade Dr. Leocádio José Correia, mantida pelo Lar Escola Dr. Leocádio José Correia, com sede em Curitiba - Paraná, sendo uma instituição sem fins lucrativos, de caráter beneficente e filantrópico, procurando assim contribuir para a prática diária dos professores que se encontram em sala de aula.

## **1.2 Justificativa e Importância do Trabalho**

A Alfabetização é um princípio básico da cidadania que o Brasil ainda não conquistou para 12,8% dos seus habitantes (MANDAL E VIANA, 2001).

Apesar do direito assegurado na Constituição Federal (1988), existem atualmente 14.018.960 brasileiros que nunca freqüentaram uma escola e outros 19.418.606 da população chamados de analfabetos funcionais - pessoas que não completaram os três primeiros anos de instrução - e que em sua grande maioria vivem nos centros urbanos, onde a exigência de alfabetização é fundamental (HADDAD E DI PIETRO, 1999).

O adulto que começa a freqüentar um curso de Educação para Jovens e Adultos ou aquele que deixou os estudos logo no início do processo de escolarização, sendo que a maioria o fez para poder trabalhar, e em sua identidade carrega a marca de uma auto - estima reduzida devido aos valores que a sociedade lhe impõe. Diante da falta de

---

<sup>2</sup> Entidade semiológica que substitui o objeto a conhecer, representando-o aos indivíduos e apresentando-lhes em lugar do objeto. (Michaelis, 2000)

vivência dos níveis de cognição da população escolarizada, esse adulto carrega consigo o estigma do "quanto mais velho menos se aprende" (PALLÁCIOS, 1995).

É inegável, no entanto, que ser uma pessoa com pouca escolarização nesta sociedade, significa viver limitado em suas possibilidades de galgar melhores condições financeiras e de vida. A correlação positiva entre escolaridade e renda é um fator marcante demonstrado por meio de pesquisas realizadas:

Dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), [...], Indicam que 40% da desigualdade no país resulta da diferença de nível educacional. Segundo um estudo feito pela PUC - RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), cada ano de estudo pode incrementar o salário em 11,25% ao ano. De acordo com esse dado, a diferença entre os salários de uma pessoa semi-alfabetizada e de uma pessoa que fez um curso superior pode chegar a 636%. "A educação parece ser o fator mais importante na produção de desigualdade de renda", afirma Reynaldo Fernandes, professor da FEA-USP (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade) de Ribeirão Preto (Mandl e Viana, Folha de São Paulo, 2001).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>3</sup> mostram que, nas regiões brasileiras com maior índice de analfabetismo, os salários são mais baixos. No Nordeste, onde a alfabetização é a menor do país (72,5%), o rendimento médio é de apenas 2,4 salários. Já no Sudeste, ao mesmo tempo em que a taxa de pessoas alfabetizadas é de 91,9%, a remuneração cresce para 4,7 salários. (Mandl e Viana, 2001).

Apesar da gravidade da situação e das diversas campanhas nacionais de alfabetização de adultos, esta modalidade de educação no Brasil, tem sido tratada como modalidade marginal ao sistema educacional, ficando fora dos cálculos do FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, conforme Mandl e Viana (2001). Percebe-se que as verbas recebidas são escassas para seu funcionamento (Haddad e Di Pierro, 1999), dependendo de professores leigos, mal preparados para a educação de adultos e mal remunerados (Mandl e Viana, 2001), enquanto o restante da educação começa a receber computadores como forma de preparar os estudantes para uma sociedade tecnológica.

Marginalizado de diversas formas, o adulto analfabeto diante dessa sociedade tecnológica começa a enfrentar de maneira mais intensa o desemprego, fruto da economia globalizada que exige um novo perfil de profissionais, em condições de lidar com os diversos códigos de comunicação e com as diversas situações que a nova realidade do mundo do trabalho lhe impõe. Haddad e Di Pierro (1999) advertem que:

Embora a escolarização formal seja fator exclusivo a determinar os níveis de alfabetismo das pessoas jovens e adultas, estudo realizado na cidade de São Paulo observa certos mínimos de escolaridade - situados em torno do ensino fundamental completo - constituem as bases necessárias para que os indivíduos ascendam a empregos e incorporem à vida cotidiana práticas sociais que favoreçam o exercício da leitura, da escrita e do cálculo, o interesse pelos debates públicos, a fruição do lazer e dos bens culturais, a busca de informação e de oportunidades de formação continuada, aos quais vinculam-se a manutenção e desenvolvimento das competências características do alfabetismo.

Ainda segundo Mandl e Viana (2001):

Existe um número cada vez maior de economistas e analistas sociais brasileiros que, sem desconsiderar o fator humanístico ou político da alfabetização e da educação, têm concentrado suas análises no impacto negativo causado à economia do país pela má formação educacional do brasileiro. Essa abordagem se baseia na teoria do capital humano, formalizada em 1962 pelo economista norte-americano Theodore Schultz (1902-1988). Para ele, o aumento da escolaridade seria essencial para a redução das desigualdades sociais.

Embora muitos economistas discordem desse ponto de vista por considerar que sem outras ações no plano econômico que garantam o crescimento da oferta de empregos, a educação por si só não seria suficiente para a redução das desigualdades sociais muitos, concordam que ela é um dos fatores essenciais para que as desigualdades sejam reduzidas.

Mandl e Viana (2001) destacam ainda que para muitos economistas, além de aumentar os salários e diminuir a desigualdade de renda, a educação pode também gerar desenvolvimento econômico.

---

<sup>3</sup> A partir da década de 70, para explicar por que a média de rendimentos dos trabalhadores brasileiros é de 3,9 salários mínimos, muitos economistas utilizam os números educacionais, ou seja, a média de estudo do brasileiro, menos do que o ensino fundamental

Para Ribeiro (1997), os professores que atuam na área de Educação de Jovens e Adultos devem estar preparados para atuarem de forma eficiente e eficaz com este aluno, que deverá possuir o sentimento do pertencimento ao curso e a instituição. Ele tem que sentir que a escola se importa com suas necessidades - nada de monitores improvisados, professores infantilizando alunos, despejando conteúdos descontextualizados e maçantes. Mas professores conscientes de que lidam com trabalhadores com uma bagagem de experiências, donos de um saber próprio que não deve ser desprezado no processo de ensino/aprendizagem.

Algumas questões são essenciais para que haja esta sinergia, como corpo docente qualificado, que é o foco do trabalho; material didático adequado aos adultos; oferecer horários alternativos para facilitar a vida deste estudante; promoção de atividades sócio-culturais nas instituições e debates sobre temas atuais a partir da leitura de jornais e revistas, incentivando o desenvolvimento do aluno, manter convênios com empresas, agências de empregos e cursos profissionalizantes.

Este aluno adulto, além do acesso à leitura e escrita, devem estar qualificados para o manuseio dos equipamentos de informática no trabalho e preparado para o processo de educação continuada.

A despeito da sensível redução, observada nas últimas décadas, a elevada taxa de analfabetismo que o Brasil ainda apresenta, principalmente entre a população adulta, serve de alerta quanto ao seu possível retorno à escola, porque poderão encontrar um local em pleno uso das tecnologias da informação e comunicação e despreparada para utilizá-las como recurso didático para este público (INEP, 2000).

Neste contexto, esse trabalho se justifica, pois, diante das inovações tecnológicas, o aluno adulto utiliza-se de uma estratégia diferenciada da criança para desenvolver seu conhecimento. É nesta estratégia diferenciada que o professor deverá atuar, sendo capaz de motivar, transformar o conhecimento e desenvolver competências. Não ter como objetivo apenas ensinar o aluno adulto a ler um bilhete, mas promover sua iniciação no mundo da cultura, das ciências, das artes, e da participação social e cidadã, abrir o horizonte de seus alunos para uma nova possibilidade de vida, fazê-los descobrir talentos que nem mesmo eles supõem possuir.

### 1.3 Estabelecimento do Problema

Crianças são seres indefesos, dependentes. Precisam ser alimentados, protegidos, vestidos, banhados, auxiliados nos primeiros passos. Durante anos se acostumam a esta dependência, considerando-a como um componente normal do ambiente que as rodeia. Na idade escolar, continuam aceitando essa dependência, a autoridade do professor e a orientação deles como questionáveis.

A adolescência vai mudando este status quo. Tudo começa a ser questionado, acentuam-se as rebeldias e, na escola, a infalibilidade e autoridade do professor não são mais absolutas assim. Alunos querem saber porque devem aprender geografia, história ou ciências.

A idade adulta trás a independência. O indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e quanto este desconhecimento faz-lhe falta. Escolhe uma namorada ou esposa, escolhe uma profissão e analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil.

Esta evolução, tão gritante quando descrita nestes termos, infelizmente é Ignorada pelos sistemas tradicionais de ensino. Nossas escolas, nossas universidades tentam ainda ensinar a adultos, com as mesmas técnicas didáticas usadas nos colégios de Ensino Fundamental e Médio.

Segundo o Prof. Roberto de Albuquerque Cacalcanti, Linderman, E.C, em 1926, pesquisando as melhores formas de educar adultos para a "American Association for Adult Education" percebeu algumas impropriedades nos métodos utilizados e escreveu:

Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são os pontos de partida, e os alunos são secundários... O aluno é solicitado a se justar a um currículo pré-estabelecido. Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem.



Mais adiante oferece soluções quando afirma:

Nós aprendemos aquilo que fazemos. A experiência é o livro texto vivo do aluno aprendiz.

Lança assim as bases para o aprendizado centrado no estudante e do aprendizado tipo “aprender fazendo”. Infelizmente sua percepção ficou esquecida durante muito tempo.

A partir de 1970, Malcom Knowles trouxe a tona as idéias plantadas por Linderman. Publicou várias obras, entre elas "The Adult Learner - A Neglected Species" (1973), introduzindo e definindo o termo Andragogia - A Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender.

Diante desse contexto e, priorizando o aluno como centro do aprendizado, onde a transferência de conhecimento deva ser permear a práxis/prática poderíamos questionar: quais estratégias seriam pertinentes para que o aluno adulto trabalhador consiga vir a ultrapassar o censo comum e potencializar o desenvolvimento do censo crítico?

## **1.4 Objetivos do Trabalho**

### **1.4.1 Objetivo Geral**

Aplicar o método Paulo Freire para o PROEJA ( Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos ), da Faculdade Dr. Leocádio José Correia, possibilitando ao educando adulto a apropriação da leitura e escrita em uma perspectiva progressiva, dinâmica e significativa, capaz de fazê-lo compreender que a linguagem é de suma importância para seu melhor convívio social.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Proporcionar aos educandos a iniciação do ensino básico: ler, escrever e contar, visando a sua maior participação na Sociedade, enquanto cidadão.
- Despertar a consciência dos direitos e deveres, bem como da responsabilidade diante da comunidade.

- Suscitar o sentimento da dignidade, e dos valores essenciais da vida humana, a capacidade de avaliar criticamente os acontecimentos, ou até mesmo, interferir neles.
- Auxiliar os educandos a superar o desafio cada vez maior do uso das novas tecnologias, no mundo atual, basicamente sinalizado por símbolos e códigos.
- Desenvolver estudo de caso para dar embasamento a construção da proposta.

## **1.5 Metodologia**

Fundamenta-se esse estudo, principalmente na pesquisa qualitativa, utilizando a técnica de coleta de dados, de documentação indireta, de base bibliográfica de documentação direta, com observação extensiva através da técnica de estudo de caso, envolvendo especialistas na área, pela autoridade no assunto. Na primeira fase do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica que teve por base a consulta de livros e documentos que abordam o tema escolhido, mas não pura e simplesmente a transcrição de dados e informações, sobretudo a leitura interpretativa e analítica do texto. As análises e conclusões pressupõem uma teoria que ilumine e direcione a apreensão do objeto seguida da interpretação do mesmo.

A pesquisa bibliográfica tem por base fundamentos que determinam os passos e o caminho percorrido delimita-se após levantamento prévio, indicando as diretrizes de estudo em conteúdo, tempo e espaço.

Outro elemento fundante da pesquisa é essencial ao avanço seguro é a elaboração de fichas, apontamentos e observações, decorrentes de análises, leituras ou reflexões.

Na segunda fase do trabalho foi realizado um estudo de caso na Faculdade Dr. Leocádio José Correia.

Segundo Gil (1997), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo.

O estudo de caso incluiu um levantamento realizado com os alunos através de entrevistas coletivas/individuais e a observação das atividades desenvolvidas.

Na pesquisa empírica foi realizada uma entrevista coletiva, feita em uma das salas de aula da Faculdade Dr. Leocádio José Correia com os educandos partícipes da

pesquisa e posteriormente foi aplicado um questionário composto de questões abertas e fechadas para os alunos, sujeitos da pesquisa.

Inicialmente demonstraram interesse 21 jovens e adultos analfabetos e semi-analfabetos segundo o conceito da UNESCO com a faixa etária de 17 a 70 anos, que forneceram os dados para o preenchimento da ficha sintética junto a recepção da faculdade anteriormente mencionada.

A partir do saber prévio que o educando trouxe, somando ao que os professores detinham, permitiu-se uma real construção do conhecimento através do diálogo, da interação, viabilizando, assim a verdadeira troca de experiências e, conseqüentemente a aprendizagem.

Já nos primeiros contatos, foi feita uma apresentação para que todos os alunos se conhecessem pelo nome, havendo a necessidade de realizar uma viagem no tempo, partindo do ponto onde tudo começou, ou seja, o surgimento da escrita. Desta forma, foi possível situá-los no processo que originou a escrita dos dias atuais, mostrando também a diferença existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita, com a apresentação dos elementos menores as letras do alfabeto.

Necessário se fez , manter na sala de aula, o registro do alfabeto nos quatro tipos de letras usuais: maiúscula (caixa–alta), imprensa minúscula (caixa-baixa), cursiva maiúscula e cursiva minúscula. Ao se trabalhar com o alfabeto apresentou-se também as letras K, W e Y considerando que elas são usadas em nomes próprios e abreviaturas.

No período correspondente a seis meses (março a agosto de 2002), as turmas permaneceram no regime multiseriado.

A partir de agosto/2002, foi firmada uma parceria com o CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos), em São José dos Pinhais Região Metropolitana de Curitiba-Pr.

Essa parceria possibilitou que os alunos pudessem ser regularmente matriculados de primeira a quarta série do ensino fundamental.

Foram regularmente matriculados 12 alunos, tanto do sexo masculino como feminino. Foram apuradas as causas da evasão e aparecem em primeiro lugar a busca para uma colocação no mercado de trabalho, bem como o desemprego, desinteresse, mudança de residência, dentre outros fatores que determinam as constantes migrações. Essas causas representam a gravidade da situação econômico-social em que vivem essas famílias.

Com os alunos regularmente matriculados, O CEEBJA órgão oficial da SEED (Secretaria Estadual da Educação), do estado do Paraná, aplicou um teste de equivalência para os educandos.

Fundamental nessa análise é verificar a aprendizagem , partindo de uma realidade inicial e culminando com a consecução dos objetivos propostos em termos de leitura,escrita,lógica matemática. Nesse sentido, observa-se uma melhoria sensível na aprendizagem, na leitura e produção de textos e na comunicação oral.

Na matemática os resultados são satisfatórios. Partindo da experiência dos alunos, um saber construído ao longo de suas vidas, muitos concluíram o teste mostrando conhecimento dos números e as quatro operações fundamentais.

O desafio ainda é grande e requer a continuidade da luta na busca de novos conhecimentos que venham contribuir com a melhoria da qualidade de vida e a emancipação pessoal de tantos brasileiros que estão à margem do desenvolvimento, do bem estar e de uma melhor qualidade de vida.

## **1.6 Problema Central da Pesquisa**

A pergunta central de pesquisa que norteará o trabalho foi assim elaborada:

**"Que estratégias pedagógicas precisam ser buscadas, implicando em criações de metodologias e material didático adequados às especificidades do aluno trabalhador e que propiciem a aceleração da aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento do senso crítico do aluno adulto?"**

### **1.6.1 Perguntas de Pesquisa**

Em busca de uma resposta para o problema central de pesquisa, as seguintes perguntas foram assim elaboradas e passarão a orientar o desenvolvimento deste estudo.

- Como contribuir operacionalmente no esforço educacional de tentar diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil?
- De que forma podemos subsidiar o sistema escolar quanto ao planejamento, avaliação e acompanhamento do ensino de Alfabetização de Jovens e Adultos?

- Como sensibilizar a comunidade educacional e demais setores correlatos, a respeito da relevância sócio-cívico-política do investimento educacional a favor do aluno que até então não usufruiu dos seus direitos enquanto cidadão?

## **1.7 RELEVÂNCIA DA PESQUISA**

Educar é um verbo muito abrangente, pleno de significado.

Refere-se, por exemplo, a transmitir códigos de comportamento para viver em harmonia na coletividade. Também é um sinônimo para a expressão fazer saber.

A chave clássica da educação formal, nas escolas, é a alfabetização.

A partir do momento em que uma pessoa decodifica seqüências de letras, apreendendo o significado das palavras, abre inúmeras portas para o pleno exercício da cidadania. Lê e é capaz de reproduzir letras, palavras, frases, recados, histórias inteiras. Cria referências, sabe a realidade.

A escolha desse tema se deu, em função de ser professora da rede municipal há mais de 20 anos, e nunca ter trabalhado com jovens e adultos. Sentia a necessidade de atuar no EJA, de contribuir com as pessoas que sentiam vontade ou necessidade de aprender. A idéia de acompanhar a evolução de conhecimentos na escrita e na leitura, ajudando cidadãos a se descobrir, manifestar, exprimir e realizar no processo educativo e nos valores fundamentais que norteiam não só este estudo como também as relações com o universo que vivem essas pessoas marginalizadas pela sociedade, sempre me fascinou.

Enfim, para aqueles que estão acostumados com habilidades como: poder escrever, registrar pensamentos, sentimentos etc, adquiridos nos bancos escolares da infância, talvez não consiga ter a dimensão da sua importância nos ambientes das

grandes cidades. O nome da rua, da linha do ônibus, um cartaz, um aviso, a lista telefônica, a bula do remédio, uma revista, um filme legendado, uma carta, produtos no supermercado... e tantas outras situações.

A cidadania, plena de direitos, pressupõe o cidadão informado, participante dos destinos da sua comunidade. E acredito que esse não é dever apenas dos Estados, municípios, organizações não-governamentais, empresas, entidades civis de todo o país. É preciso formar correntes para que todos possam dar sua contribuição. Alfabetizar uma única pessoa já faz diferença. É uma questão de consciência social, de solidariedade e de nos colocarmos no lugar do outro, encorajando e apoiando aqueles que querem e precisam aprender a ler e escrever nestes tempos de globalização. É preciso entender a dimensão do que o analfabetismo representa na vida de uma pessoa que nos tornamos solidários e atuantes. Pois esta é a realidade de pelo menos 17,6 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade que ainda não tiveram acesso à leitura e à escrita.

Um dos indícios mais evidentes do grau de subdesenvolvimento de um país que já conquistou espaço nos campos mais avançados do conhecimento, como a genética e a medicina. Um país que fabrica aviões com alta tecnologia, que bate recordes de produção agrícola e que está entre as maiores economias do mundo.

Acredita-se que a Educação de Jovens e Adultos deve ser estimulada, Não só para diminuir o índice de analfabetismo e sim para obter uma sociedade mais justa. Por isso o fator mais importante na divulgação desse trabalho é no intuito de procurar cada vez mais melhorar o nível de aprendizado no programa de Educação de Jovens e Adultos.

## 1.8 DENOMINAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA FACULDADE DR LEOCÁDIO JOSÉ CORREIA

A Instituição de Ensino Superior, mantida pelo *Lar Escola Dr. Leocádio José Correia*, - localizada no endereço da mantenedora , à Rua José Antônio Leprevost, nº 331, Bairro Santa Cândida, em Curitiba – PR. CEP 82.640.070 – Fone ( 041 ) 256-5142 denomina-se **Faculdade Dr. Leocádio José Correia**.

O objetivo fundamental da Faculdade é oferecer ensino de graduação, pós-graduação de profissionais e os serviços de extensão para a comunidade, através de projeto institucional que integra criteriosamente a teoria e a prática, na concepção construtivista do conhecimento, tendo por princípio filosófico educar para a liberdade e responsabilidade, no estrito respeito à individualidade do cidadão.

Para a consecução plena desse objetivo a Instituição mantém um permanente sistema de avaliação didática e institucional previsto no Regimento Interno em diversos dispositivos, de forma a permitir um controle hierarquicamente estruturado, e do qual participarão todos os elementos da comunidade acadêmica.

A instituição possui infra-estrutura capaz de atender a uma clientela de aproximadamente 300 alunos por turno de funcionamento, com salas para comportar 60 alunos.

As instalações existentes no prédio, estão reservadas para atender tanto às atividades da Faculdade, as atividades docente, a parte administrativa do curso, bem como as instalações da Biblioteca, ( acervo, salas de leitura e atendimento ) e as salas de aula.

A Faculdade incentiva projetos de pesquisa para a difusão de conhecimentos e técnicas pertinentes às áreas de seus cursos.

Com a perspectiva da implantação de um curso de Alfabetização para Jovens e Adultos sem fins lucrativos , e com a preocupação de amenizar o número assustador de analfabetos, garantindo a efetiva inserção social desses brasileiros que não sabem ler e escrever, são os fatos que justificam para a pesquisadora a entidade escolhida para o desenvolvimento deste projeto

## **1.9 Estrutura do trabalho**

Esta dissertação será organizada em 06 capítulos distribuídos da seguinte maneira:

**Capítulo 1:** Apresenta a justificativa e importância da referida pesquisa, o estabelecimento do problema, o objetivo geral e específicos, a metodologia utilizada e a estrutura deste trabalho.

**Capítulo 2:** Apresenta a educação de jovens e adultos: um resgate histórico.

**Capítulo 3:** Apresenta o cenário atual da educação de jovens e adultos.

**Capítulo 4:** Apresenta o estudo de caso baseado na pesquisa desenvolvida na Faculdade Dr. Leocádio José Correia – Curitiba em parceria com o CEBBEJA de São José dos Pinhais – PR.

**Capítulo 5:** Proposta De Alfabetização Através Do Texto, Sem Abandono Do Estudo Sistematizado Do Código.

**Capítulo 6:** Apresenta as considerações finais e sugestões para futuros trabalhos.



## **2 A Educação de Jovens e Adultos: Um Resgate Histórico**

### **2.1 Histórico da escrita**

Antes de falar especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, é necessário fazer uma viagem no tempo, partindo do ponto onde tudo começou, ou seja, o surgimento da escrita.

Segundo Pereira e Torres (1998), há milhões de anos, os homens que habitavam a Terra viviam de forma muito diferente da nossa maneira de viver. Sempre em pequenos bandos, caçavam e pescavam para sobreviver, moravam em cavernas e usavam pedaços de madeira e pedra para se protegerem dos ataques de animais grandes.

Os bandos não eram organizados e a comunicação entre eles era bastante primitiva: uivavam e gesticulavam, tendo as mãos como principal instrumento de sobrevivência.

Com o aumento da população e a escassez de alimentos, o homem foi modificando o seu modo de viver, buscando em novas formas, mais seguras e eficientes, o suprimento para as suas necessidades.

Para que tudo isso acontecesse, a principal modificação foi aperfeiçoar a comunicação entre eles, pois seria complicado organizar estratégias de caça, pesca e outros apenas por ruídos e gestos (mímicas). Foi a partir daí, que se originou a linguagem falada.

O homem primitivo, percebendo que a necessidade de sobrevivência se, passou muito tempo dentro das cavernas e ali começou a fazer seus primeiros desenhos nas paredes, representando a sua vida diária.

Esses desenhos são os primeiros passos para o surgimento da escrita. Conforme a necessidade de sobrevivência do homem foi evoluindo, a forma da escrita também foi evoluindo, atendendo assim as suas necessidades.

Essa análise é necessária, pois nos leva a compreender que com o surgimento da escrita, o homem vem utilizando-a das mais diversas maneiras e por diferentes povos e que o mundo em que vivemos está rodeado de escrita.

## **2.2 A Educação de Jovens e adultos e sua trajetória**

Muitas vezes definimos erroneamente Educação de Jovens e Adultos. Por isso, antes de iniciar nosso estudo, é necessário conhecer um pouco da história dessa modalidade de ensino.

Segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72) em Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, os termos Educação de Adultos e Educação não-formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação, porém com finalidades distintas.

Esses termos têm sido popularizados principalmente por organizações internacionais – UNESCO – referindo-se a uma área especializada da Educação. No entanto, existe uma diversidade de paradigmas dentro da Educação de Adultos.

A Educação de Adultos tem estado, a partir da 2ª Guerra Mundial, a cargo do Estado, muito diferente da Educação não-formal, que está vinculada a organizações não-governamentais.

Até a 2ª Guerra Mundial, a Educação Popular era concebida como extensão da Educação formal para todos, sobretudo para os menos privilegiados que habitavam as áreas das zonas urbanas e rurais.

Após a 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca, em 1949, a Educação de Adultos tomou outro rumo, sendo concebida como uma espécie de Educação Moral. Dessa forma. A escola, não conseguindo superar todos os traumas causados pela guerra, buscou fazer um “paralelo” fora dela, tendo como finalidade principal contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura.

A partir da II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, no ano de 1963, a Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos:

como uma continuação da educação formal, permanente e como uma educação de base ou comunitária.

Depois da III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio, no ano de 1972, a Educação de Adultos volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação. A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, surgindo o conceito de Educação de Adultos.

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a Alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização.

Segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p.72), nos anos 40, a Educação de Adultos era entendida como uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional).

Na década de 70, essas duas correntes continuaram a ser entendidas como Educação não-formal e como suplência da mesma. Com isso, desenvolve-se no Brasil a tão conhecida corrente: o sistema MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), propondo princípios opostos aos de Paulo Freire.

A Lei de Reforma nº 5.692/71 atribui um capítulo para o ensino supletivo e recomenda aos Estados atender jovens e adultos.

#### Capítulo IV

##### Do ensino supletivo

Art.24 – O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

**Parágrafo único** – O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

**Art. 25** – O ensino abrangerá conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º – Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º – Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

**Art. 26** – Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo-comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§1º – Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

Ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

Ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos;

§2º – Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§3º – Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

**Art. 27** – Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 10 grau, cursos de aprendizagem, ministrado a alunos de 14 a 18 anos,

em complementação da escolaridade regular, e, a esse nível ou de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

**Parágrafo único** – Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direitos a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudos e atividades que se tornem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam as normas de vários sistemas.

**Art. 28** – Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expelidos pelas instituições que os mantenham.

A Lei de Reforma nº 5.692, que dedicou, pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo, foi aprovada em 11 de agosto de 1971 e veio substituir a Lei nº 4.024/61, reformulando o ensino de 1º e 2º graus. Enquanto a última LDB foi resultado de um amplo processo de debate entre tendências do pensamento educacional brasileiro, levando treze anos para ser editada, a Lei de Reforma nº 5.692/71 foi elaborada em um prazo de 60 dias, por nove membros indicados pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho.

O passo seguinte foi dado pelo MEC quando instituiu um grupo de trabalho para definir a política do Ensino Supletivo e propor as bases doutrinárias de Valmir Chagas. O ensino supletivo foi apresentado como um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo.

Segundo Soares (2002), o Parecer nº 699/72, do conselho Valmir Chagas, estabeleceu a doutrina para o ensino supletivo. Os exames supletivos passaram a ser organizados de forma centralizada pelos governos estaduais. Os cursos, por outro lado, passaram a ser organizados e regulamentados pelos respectivos Conselhos de Educação. O parecer nº 699/72 foi elaborado para dar fundamentação ao que seria doutrina de ensino supletivo, facilitando sua compreensão e orientação expressa na legislação de procurar suprir a escolarização iniciais de atendimento a essa prerrogativa foram os exames e os cursos. O que até então era a “madureza” passou ao controle do

Estado, foi redefinido e se transformou em Exames Supletivos. A novidade trazida pelo Parecer nº 699/72 estava em implantar cursos que dessem outro tratamento ao atendimento da população que se encontrava fora da escola, a partir da utilização de novas metodologias.

A Lei nº 5692/71 concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para normatizarem o tipo de oferta de cursos nos respectivos Estados. Isso gerou grande heterogeneidade nas modalidades implantadas nas unidades da federação. Para implementar a legislação, a Secretaria Estadual da Educação criou, em 1975, o departamento de Ensino Supletivo (DESU) em reconhecimento à importância crescente que essa modalidade de ensino vinha assumindo.

Segundo Soares (apud Haddad, 1991, p.189), durante o período entre 1964 e 1985, foi revelado que o Estado procurava introduzir a utilização de tecnologias como meio de solução para os problemas da Educação.

Esta idéia de tecnologia a serviço do econômico e do pedagógico perdurou por todo período estudado. O Estado se propunha a oferecer uma educação de massas, à custos baixos, com perspectiva de democratizar oportunidade educacionais, “elevando” o nível cultural da população, nível este que vinha perdendo qualidade pelo crescimento do número de pessoas, segundo sua visão. (HADDAD, 1989).

Por meio da Proposta Curricular elaborada em setembro, pelo MEC (2001) a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, foi possível obter as seguintes informações a respeito da trajetória do Ensino de Jovens e Adultos e a transcreveremos parcialmente neste item:

### Quadro1 – Histórico da Educação de Jovens e Adultos

ANO	HISTÓRICO
1824	Constituição Brasileira – instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.
1940	Instituiu-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos.
1942	Criação do Fundo Nacional de Ensino Primário.
1947	Criação do Fundo Nacional de Serviço de Educação de Adultos.
1947	Desenvolvimento da Campanha da Educação Rural.
1958	Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo.
1960	Educação popular e a democratização do ensino.
1961	A EJA é oferecida também para o curso ginasial e a teoria pedagógica foi dada pelo educador Paulo Freire.
1961	Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular de Recife, Centros Populares de Cultura da UNE.
1964	Governo Federal apóia e coordena as iniciativas de Paulo Freire com o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos do Ministério da Educação.
1965	Suspensa as ações pelo regime Militar. Continuam as iniciativas desenvolvidas por igrejas ou associações.
1965	Governo promove a expansão da Cruzada ABC, entidade educacional de origem protestante que surgiu no Recife nos anos 60, para a educação de analfabetos.
1967	Governo Federal organiza o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
1970	Campanha massiva de alfabetização e educação continuada de jovens e adultos.
1971	Ampliação da escolaridade para a totalidade do ensino de 1º grau.  MEC promove a implantação de Centros de Estudos Supletivos – CES para atender alunos fora da idade regulamentada e egressos do Mobral.

Meados de 70	Sociedade reage ao autoritarismo e a repressão, surgindo os movimentos populares, sindicais e de comunidade de base. Ganha força a idéia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicante.
1980 a 1985	Governo Federal institui o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, reduzindo as desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da cidadania, da criatividade e da liberdade.
1996	LDBEN 9394 com novas concepções de EJA , recupera e amplia a noção de direito ao Ensino Fundamental, extensivo aos adultos.

A falta de recursos financeiros, aliada à escassa produção de estudos e pesquisas sobre essa modalidade, tem contribuído para que essa educação se torne uma mera reprodução do ensino para jovens e adultos.

Isso explica o histórico distanciamento entre sociedade civil e Estado no que diz respeito aos problemas educacionais brasileiros.

Atualmente, o Governo encontra-se desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema de oferecer educação de qualidade para todos os brasileiros.

Apesar da vigência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e da nova LDB nº9.394/96, o Governo Brasileiro não vem honrando seus compromissos em relação à educação, até onde podemos levar essa afirmação a sério?

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96, constam no Título V, Capítulo II, Seção V, dois Artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

**Art. 37** – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades



educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

**Art. 38** – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames aqui se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

No Plano Nacional de Educação, temos como um dos objetivos e prioridades:

Garantia de ensino fundamental a todos que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básico da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial da constituição brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos. (Plano Nacional de Educação – introdução: objetivos e prioridades dois).

Apesar de todas essas propostas e segundo Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), a UNESCO nos mostra, através de dados, que o número de analfabetos no mundo tem aumentado e o Brasil engrossa cada vez mais essas estatísticas.

Esse fracasso, de acordo com Freire (apud Gadotti, 1979, p. 72), pode ser explicado por vários problemas tais como: a concepção pedagógica e os problemas metodológicos, entre outros.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como afirma Gadotti (1979), uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade.

Considerando a própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para o atingimento do conhecimento. O jovem e o adulto querem ver a aplicação imediata do que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatarem a sua auto-estima, pois sua “ignorância” lhes trará ansiedade, angústia e “complexo de inferioridade”. Esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade.

### **2.3 Paulo Freire: pensamento, política e educação**

Segundo estudos realizados por Gerhardt (2002) e elucidados em seu trabalho intitulado *Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento*, Paulo Freire nasceu em Recife, na mais pobre área dessa grande nação latino-americana. Embora criado em uma família de classe média, interessou-se pela educação dos oprimidos de sua região. Formou-se em Direito e desenvolveu um “sistema” de ensino para todos os níveis da educação. Foi encarcerado duas vezes em seu país e tornou-se famoso no exterior. Atualmente, Paulo Freire é considerado como um dos mais conhecidos educadores de nosso tempo.

Paulo Freire dá início a trabalhos com iniciativas populares, quando decide organizar, juntamente com paróquias católicas, projetos que abrangem desde o jardim de infância até a educação de adultos, objetivando o desenvolvimento do currículo e a formação de professores. O resultado desse trabalho foi partilhado com outros grupos: técnicas como estudo em grupo, ação em grupo, mesas redondas, debates e distribuição de fichas temáticas eram praticados nesse tipo de trabalho.

Foi a partir do desenvolvimento desse projeto que se começou a falar de um sistema de técnicas educacionais, o “Sistema Paulo Freire” que podia ser aplicado em todos os graus da educação formal e não-formal. Mais tarde, nas décadas de 70 e 80, no seu trabalho em alfabetização, um elemento do sistema foi interpretado sob a denominação “Método Paulo Freire” e “conscientização” como um *passé-partout* para a revolução. Por essa razão, Paulo Freire parou de usar essas expressões, enfatizando o caráter político da educação e sua necessária “reinvenção” em circunstâncias históricas diferentes.

Em 1960, Paulo Freire, trabalhando como coordenador dos projetos de educação de adultos, apóia a criação do Movimento de Cultura Popular(MCP), mas, infelizmente, militantes católicos, protestantes e comunistas interpretam suas tarefas educativas de modo diferente e criam uma cartilha de alfabetização de adultos, escolhendo uma diretriz política de abordagem. Paulo Freire foi contra essa prática, pois a mesma consistia no ensino de mensagens prontas aos analfabetos, a fim de manipula-los.

Ele estava convencido da capacidade inata das pessoas, pois já fizera experiências nos domínios visual e auditivo enquanto elas aprendiam a ler e a escrever. Contudo, ainda assim faltava o estímulo com que Freire poderia evocar o interesse pelas palavras e sílabas em pessoas analfabetas. Faltava a “consciência” dos termos individuais.

A experiência mostrou para ele que não era suficiente começar com uma discussão intensa da realidade. Analfabetos são fortemente influenciados por suas falhas na escola e em outros ambientes de aprendizagem. A fim de reduzir esses obstáculos e provocar um impulso motivador, Freire experimentou verificar a distinção entre as habilidades de seres humanos e de animais em seus ambientes particulares.

Freire começou a experimentar essa nova concepção na alfabetização, no círculo cultural que ele mesmo coordenava como monitor e cujos membros conhecia pessoalmente. Freire relata que na 21ª hora de alfabetização, um participante era capaz de ler artigos simples de jornal e escrever sentenças curtas.

Os slides, particularmente, criavam grande interesse e contribuíam para a motivação dos participantes.

Depois de 30 horas (sendo uma hora por dia, durante cinco dias da semana) pode se observar um resultado significativo no grupo.

Cinco participantes tinham aprendido a ler e escrever. Podiam ler textos curtos e jornais e escrever cartas.

Dois participantes evadiram-se. Assim nasceu o “Método Paulo Freire de Alfabetização”.

Na sua aplicação na cidade de Diadema (SP), nos anos de 1983-86 e, parcialmente, na tão discutida estrutura do MOVA - SP na cidade de São Paulo (1989-92), durante a “administração Freire” na Secretaria Municipal de Educação, os vários passos do método permaneceram os mesmos, embora houvesse mudanças na ordem e no conteúdo, de acordo com a situação sócio-econômica dos vários locais de alfabetização.

Com a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), Paulo Freire passou a ser um dos seus líderes mais atuantes. Como ocorria na prática dos “Projetos” do MCP, o Projeto de Educação de Adultos desdobrava-se em outros programas ou projetos de menor amplitude.

O “método” teve um irresistível sucesso em todo o Brasil. Era possível agora tornar os iletrados eram cerca de 40 milhões nessa época alfabetizados (como alfabetizados eles podiam votar) e conscientes dos problemas nacionais. Reformistas e revolucionários de esquerda investiram em Freire, e em sua equipe, que logo se encarregou de implementar o Plano Nacional de Alfabetização (1963).

Recursos surgiam de todas as fontes, e dentre elas, destacavam-se o escritório regional da Aliança para o Progresso de Recife, os governos reformistas do Nordeste e o Governo Federal populista de João Goulart.

Conquanto, já coordenador nacional da torrente alfabetizadora, com a rápida expansão do Movimento Popular de Educação em seu país, Freire estava atento às armadilhas que a implementação nacional de sua e de outras concepções poderia causar. A dificuldade expressou-se na campanha piloto em Brasília, que claramente apontava para o dilema do mais famoso educador brasileiro, cuja “ação cultural para a liberdade” encontrava obstáculos para ser implementada no contexto do sistema educacional em vigor no país.

A derrubada do Governo Federal pelas forças militares brasileiras, em março de 1964, interrompeu a grande experiência. A segunda chance de Freire (apud

Gadotti, 1979, p. 71), em um alto posto administrativo só ocorreria 25 anos mais tarde e colocaria o mesmo dilema para si e seus colaboradores.

Encarcerado duas vezes por causa de seu “método subversivo”, Paulo Freire teve a embaixada da Bolívia como a única a aceitá-lo como refugiado político. O governo boliviano contratou seus serviços de consultor educacional para o Ministério da Educação. Porém, vinte dias após sua chegada a La Paz, ele testemunhou um novo golpe de Estado contra a administração reformista de Paz Estensoro. Freire decidiu, então, buscar refúgio no Chile, onde, através da vitória de uma aliança populista, o democrata cristão Eduardo Frei assumira o poder.

Freire permaneceu no Chile por quatro anos e meio, trabalhando no instituto governamental chamado ICIRA (Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária) e, também governamental, “Escritório Especial para a Educação de Adultos”, sob a coordenação de Waldemar Cortez.

Nesse período, Freire analisou a questão da “extensão rural”. Ele opôs o conceito de extensão da cultura ao de comunicação sobre cultura. Para ele, o primeiro é “invasor”, enquanto o segundo promove a conscientização. Destacava que a interação entre os camponeses e os agrônomos deveria promover a comunicação dialógica. Não se pode aprender, se o novo conhecimento é contraditório com o contexto do aprendiz. O educador-agrônomo que não conhece o mundo do camponês não pode pretender sua mudança de atitude. A intenção incipiente era enfatizar os princípios e fundamentos de uma educação que promove a prática da liberdade. Essa prática não pode ser reduzida a um simples suporte técnico, mas inclui o esforço humano para decifrar-se e decifrar os outros.

Em 1967, Freire foi, pela primeira vez, aos Estados Unidos como conferencista de seminários promovidos nas universidades de vários Estados.

Paulo Freire estava ansioso para “experimentar” a cultura norte-americana, para descobrir o Terceiro Mundo (guetos, favelas) no Primeiro Mundo. Entretanto, ele lamentaria a perda de contato com qualquer tipo de experiência pedagógica nos países em desenvolvimento. Considerava insatisfatório deixar a América do Sul e só estudar em bibliotecas. Desse modo, sugeriu que ficaria em Harvard apenas por seis meses.

Somente após 1970, a teoria e a prática pedagógicas de Paulo Freire tornaram-se reconhecidas no Mundo.

No Brasil, antes de 1964, Freire estava ciente das dificuldades e dos custos políticos envolvidos em seu programa pedagógico. Entretanto, seus postulados epistemológicos conduziram-no a interpretar tais resistências como algo accidental e destinado a ser removido por meio de oposição tática a uma dada ditadura e seus respectivos interesses. Com a adoção explícita de uma perspectiva política nova, seus postulados teóricos relativos à ideologia e ao conhecimento mudaram. Do “tático”, Freire deslocou-se para o “estratégico”. O “processo de conscientização” tornou-se sinônimo de luta de classes. Integração cultural mudou para revolução política.

Paralelamente a essa mudança do pensamento de Freire, em direção ao radicalismo revolucionário, um outro deslocamento também teve lugar em relação ao significado e implicações de um verdadeiro conceito de conscientização. A prática educativa tornou-se uma práxis mais revolucionária e uma maior ênfase foi colocada no tema do compromisso para o oprimido.

Em 1975 e 1980, Freire trabalhou também em São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola e Nicarágua, sempre como um militante, e não apenas como um técnico, que combinava seu compromisso com a causa da libertação com o amor para com os oprimidos. O Estado africano de São Tomé e Príncipe, recém libertado da colonização portuguesa, confiou a Paulo Freire um programa de alfabetização. Os resultados desse programa superaram as expectativas. Quatro anos depois, Paulo Freire recebeu uma correspondência do Ministro da Educação informando que tanto os 55% dos alunos matriculados nas escolas não eram mais analfabetos, quanto os 72% que já haviam concluído o curso.

Em agosto de 1979, Paulo Freire, visitou o Brasil quando o Movimento de Educação Popular, que ele colaborou na implantação nos anos 60, estava tendo seu segundo momento de influência. Era uma época de crise econômica, com o conseqüente desejo dos comandos militares, diante da impopularidade do regime e das forças armadas, de abandonar o governo. Paulo Freire teve de “reaprender” seu país. Descobriu logo que os mesmos atores sociais dos idos da década de 60 ainda tinham influências políticas.

A classe trabalhadora brasileira, que durante a ditadura militar (1964-1948) tinha suportado o maior ônus do “Milagre Brasileiro” e que ainda sofria a “Crise da Dívida Brasileira”, parecia estar mais organizada e trabalhava nos seus próprios projetos políticos. Dentre eles, destacava-se a fundação de um novo partido político, o “Partido dos Trabalhadores” (PT), do qual Paulo Freire tornou-se membro fundador em 1980.

A classe média esmagada por consideráveis perdas na renda mais uma vez radicalizava, juntando forças com a classe trabalhadora, tornando-se a mais ativa na proposição da redemocratização do país (1978-1984).

Paulo Freire idealizou e testou tanto um sistema educacional quanto uma filosofia de educação, primariamente nos vários anos de seu ativo envolvimento na América Latina. Seu trabalho foi, posteriormente, desenvolvido nos Estados Unidos, na Suíça, na Guiné-Bissau, em São Tomé e Príncipe, na Nicarágua e em vários outros países do Terceiro e do Primeiro Mundo. A concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de “conscientização”.

“Conscientização” foi definida como o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sócio-cultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la. Ela envolve entendimento *praxiológico*, isto é, a compreensão da relação dialética entre ação criticamente reflexiva e de uma reflexão crítica que seja baseada na prática.

O sistema educacional e a filosofia da educação de Paulo Freire têm suas referências em uma miríade de correntes filosóficas, tais como Fenomenologia, Existencialismo, Personalismo Cristão, Marxismo Humanista e Hegelianismo, cujo detalhado enfoque ultrapassaria os limites desse perfil. Ele participou da importação de doutrinas e idéias européias para o Brasil, assimilando-os às necessidades de uma situação sócio-econômica específica e, dessa forma, expandindo-as e refocalizando-as em um modo de pensar provocativo, mesmo para os pensadores e intelectuais europeus e norte-americanos.

Para decepção de muitos intelectuais acadêmicos tradicionais do Primeiro Mundo, sua filosofia e “sistema” tornaram-se tão correntes e universais que os “temas

geradores” permaneceram no centro dos debates educacionais da pedagogia crítica nas últimas três décadas.

Paulo Freire experimentou várias expressões da opressão. Ele as usou para formular sua crítica e análise institucional, dos modos pelos quais as ideologias dominantes e opressivas estão encravadas nas regras, nos procedimentos e nas tradições das instituições e sistemas. Fazendo isso, ele permanecerá o utópico que é, mantendo sua fé na capacidade do povo em dizer sua palavra e, dessa forma, recriar o mundo social, estabelecendo uma sociedade mais justa.

## **2.4 As Práticas Educativas na Alfabetização de Jovens e Adultos**

Há décadas que se buscam métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos, como por exemplo, com Paulo Freire:

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Essa é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma. (FREIRE, 1979, p.72)

Com isso, notamos que desde os anos 70, ou até mesmo antes, o uso da cartilha e metodologias inadequadas na educação de jovens e adultos preocupavam os educadores da época e, infelizmente, essa problemática permeia os tempos atuais:

Que a educação seja o processo do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua



escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (Fuck, p. 14 e 15, 1994)

Hoje, como ontem, as posições de Paulo Freire com respeito à busca de novas práticas educativas ganham força e nos levam a refletir:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, p.59, 1996)

A aquisição do sistema escrito é um processo histórico, tanto a nível ontogenético, como a nível filogenético. O sistema escrito é produzido historicamente pela humanidade e utilizado de acordo com interesses políticos de classe. O sistema escrito não é um valor neutro. (FREIRE, p. 59, 1996)

A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-lingüístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva sócio-cultural, política e técnica. (FREIRE, p. 60, 1996)

Essa reflexão leva-nos a buscar novas metodologias, adequadas à realidade do educando, não seguindo a padronização da cartilha que reduz o aprendizado a símbolos pré-determinados e que não condizem com o contexto:

As cartilhas não consideram a peculiar lógica do desenvolvimento cognitivo do aluno, apoiando-se tão somente na lógica do sistema de escrita de ensinar. (Fuck, p. 14, 1994)

O papel do educador é mediar a aprendizagem, priorizando, nesse processo, a bagagem de conhecimentos trazida por seus alunos, ajudando-os a transpor esse conhecimento para o “conhecimento letrado”.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. (FERREIRO, 2001, p.43)

## **2.5 As Recomendações Internacionais para a Educação de Jovens e Adultos**

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça.(Confintea,1997 –apud MEC,2001 p. 1).

Um marco importante para a educação de jovens e adultos foi a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA – em 1997, realizada em Hamburgo, na Alemanha. Conforme Delors (2000), essa conferência teve como objetivos manifestar a importância da aprendizagem de jovens e adultos e conceber os compromissos regionais, numa perspectiva de educação ao longo da vida que visasse a facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e eqüitativo, de promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e de construir uma relação sinérgica entre educação formal e não-formal.

Nos documentos produzidos na CONFINTEA, constata-se que a educação de jovens e adultos segue novas orientações devido aos processos de transformações sócio econômicos e culturais vivenciados no início deste novo século. O desenvolvimento da sociedade exige que seus membros tenham a capacidade de descobrir e potencializar seus conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente.

A produção de conhecimento e a aprendizagem do tipo permanente, ao longo da vida, constituem um fator essencial na mudança educacional requerida pelas transformações globais. Assim, os quatro pilares educativos propostos – *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver* - (Delors 2000, p.89) constituem fatores estratégicos a serem considerados na formação dos cidadãos.

Para Delors (2000), a educação de jovens e adultos, segundo essas orientações, deve priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural.

Pode-se observar que para Delors (2000), a EJA também deve contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e discriminação, por meio de uma educação intercultural. Além disso, deve promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo.

Para melhorar as condições e a qualidade da educação de jovens e adultos, deve-se elaborar e implementar um currículo flexível, diversificado e participativo, que seja definido a partir das necessidades e dos interesses dos grupos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu saber, conforme constata Delors (2000).

- A proposta curricular para a educação de jovens e adultos deve garantir, portanto, a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência, incentivando educadores e estudantes a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, destacando a produção de material didático, a utilizar os meios de comunicação de massa, a promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos sujeitos envolvidos na educação de jovens e adultos.

De acordo com as recomendações internacionais da CONFINTEA (1997), a educação de jovens e adultos deve ter como princípios:

- a inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientando para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente como respaldo da qualidade de sua atuação;
- um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- a abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
- a articulação da educação de jovens e adultos à formação profissional, no atual estágio de desenvolvimento da globalização da economia, marcada por paradigma de organização do trabalho; essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, mas exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas as suas dimensões;
- respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana.

### 3 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

#### 3.1 Levantamento de Dados Referente aos Alunos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Em setembro, o MEC (2001) publicou a pesquisa realizada com alunos, para o desenvolvimento da proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos. Universo dos alunos que responderam era composto de 58% de pessoas do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Com relação à faixa etária do grupo, a maioria está entre 21 a 40 anos, com a seguinte distribuição percentual, por região.

**Quadro 2 : Faixa Etária**

Ano de nascimento	NE	N	CO	SE	S
1930 A 1960	6%	7%	11%	14%	3%
1961 A 1980	53%	55%	76%	62,5%	61%
1981 A 1987	41%	38%	13%	23,5%	36%

Fonte: MEC (2001)

Quanto ao estado civil, o maior percentual é de solteiros (615), havendo 32% de casados; 6,5% de separados e 0,5% é composto de viúvos.

Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, a maioria dos alunos declararam que têm filhos, enquanto nas demais regiões a maior parte ainda não os tem. Quanto ao número de filhos, há grande incidência no intervalo de 1 a 2 e a distribuição percentual, por região é a seguinte:

### Quadro 3: Filhos

Tem filhos?	NE	N	CO	SE	S
Não	64%	42%	41%	58%	63%
Sim	36%	58%	59%	42%	37%

Fonte: MEC (2001)

Sobre as eventuais mudanças de residência desses alunos, geralmente apontadas como um dos fatores de evasão e de repetência, observou-se que os percentuais são significativos especialmente nas regiões Centro-Oeste e Norte.

### Quadro 4: Evasão

Residência	NE	N	CO	SE	S
Mudou de cidade	37,5%	11,5%	33%	26%	20%
Mudou de Estado	9,5%	50%	44%	27%	17%
Não Mudou	53%	38,5%	23%	47%	63%

Fonte: MEC (2001)

O nível de escolaridade dos pais desses alunos, apresenta um percentual significativo que nunca foi à escola. Um fator importante a considerar é a influência que a família exerce na educação de seu filho. Segue-se o grupo que estudou até a 3<sup>a</sup>. ou 4<sup>a</sup>. série. No Nordeste, Norte e Centro-Oeste, o percentual de pais que nunca foram à escola supera o de mães. A situação se inverte no Sul e Sudeste. O percentual dos que estudaram até a 8<sup>a</sup>. série e dos que estudaram além do Ensino Fundamental é, em geral, reduzido.

### Quadro 5: Escolaridade

Escolaridade dos pais	NE		N		CO		SE		S	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
Nunca foram à escola	28%	22%	44%	34,5%	49%	31%	37%	38%	20%	23%
Estudaram até a 1 <sup>a</sup> ./2 <sup>a</sup> . série	18%	15%	11%	14,5%	17%	10%	5,5%	10%	4%	7%
Estudaram até a 3 <sup>a</sup> ./4 <sup>a</sup> . série	17%	29%	23%	33%	19%	32,5%	24%	23%	38%	20%
Estudaram até a 5 <sup>a</sup> ./6 <sup>a</sup> . série	10%	16%	11%	6,5%	5,5%	19,5%	20,5%	19%	10,5%	17%
Estudaram até a 7 <sup>a</sup> ./8 <sup>a</sup> . série	17%	11%	8%	6,5%	9,5%	3%	11%	8%	17%	23%
Estudaram além do EF	10%	7%	3%	5%	0%	4%	2%	2%	10,5%	10%

P (pai) e M (mãe)

Fonte: MEC (2001)

### Questões ligadas ao trabalho

Nas regiões Norte e Nordeste, o número de alunos desempregados supera o de empregados e nas demais, a situação se inverte, conforme se verifica no quadro a seguir:

### Quadro 6: Empregabilidade

Está empregado?	NE	N	CO	SE	S
Sim	44%	47%	63%	68%	60%
Não	56%	53%	37%	32%	40%

Fonte: MEC (2001)

### Quadro 7: Horas trabalhadas

Total de horas diárias no emprego	NE	N	CO	SE	S
1 a 5	9%	14%	3,5%	5%	0%
6 a 8	38%	69%	63%	57%	57%
9 a 12	27%	11%	30%	19,5%	33,5%
Mais de 12	26%	6%	3,5%	19%	9,5%

Fonte: MEC (2001)

A faixa de idade em que a grande parte desses alunos começaram a trabalhar é exatamente a faixa que vai dos 10 aos 14 anos, ou seja, aquela que coincide como período da vida em que eles deveriam estar cursando as séries finais do Ensino Fundamental. É importante observar, também, que os percentuais dos que começaram a trabalhar com menos de 10 anos, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, são bastante significativos:

### Quadro 8: Início do Trabalho

Idade em que começou a trabalhar	NE	N	CO	SE	S
Menos de 10 anos	16%	29,5%	13%	3,5%	3,5%
10 a 14 anos	43%	42,5%	58%	53,5%	43%
15 a 18 anos	32%	20,5%	17,5%	34%	50%
Mais de 18 anos	9%	7,5%	11,5%	9%	3,5%

Fonte: MEC (2001)



Quanto a esse primeiro trabalho, as principais ocupações indicadas, conforme relatório da Proposta Curricular do MEC (2001), foram: serviço doméstico, vendedor, babá, trabalho na roça, ajudante geral, ajudante mecânico, auxiliar de escritório. Observa-se que as funções são praticamente semelhantes, porém diferenciam-se na ordem de ocupação.

Quando perguntados se usam os conhecimentos que aprendem na escola, para realizar seu trabalho, a grande maioria dos alunos responderam afirmativamente, como mostram os dados da tabela a seguir:

#### **Quadro 9: Utilização dos conhecimentos escolares**

Usam no trabalho os conhecimentos que aprendeu na escola?	NE	N	CO	SE	S
Sim	92%	83,5%	93%	92%	79%
Não	8%	16,5%	7%	8%	21%

Fonte: MEC (2001)

Essa resposta foi complementada pela indicação dos tipos de conhecimentos que utilizam. É interessante ressaltar que, mesmo em se tratando de uma questão aberta, as respostas fizeram referências a aspectos muito semelhantes, de uma região para outra, variando apenas em ordem de importância.

Os conhecimentos adquiridos na escola que foram evidenciados são: educação; escrita; leitura; matemática.

Com exceção da região Sudeste, os alunos das demais regiões informaram que aplicam o seu salário principalmente no item alimentação. Na região Nordeste ficou um percentual de 41%; na Norte 55,5%, na Centro-Oeste 43%; na Sudeste 26% e na região Sul 40,5%. O item vestuário também tem presença marcante e a média percentual entre as cinco regiões é de 25,5 %.

A maioria dos alunos pretende mudar de profissão, como é possível visualizar na tabela seguinte.

### Quadro 10: Profissão

Pretende mudar de profissão?	NE	N	CO	SE	S
Sim	81%	91%	89%	86%	85%
Não	19%	9%	11%	14%	15%

Fonte: MEC (2001)

Dentre as profissões mais visadas destacam-se: advogado; médico; jogador; policial; enfermeiro; professor; administrador; empresário; engenheiro; militar; agropecuário; nutricionista; auxiliar administrativo; policial; piloto de avião; psicólogo.

### Vida Escolar

Analisando a idade com que, pela primeira vez, foram à escola, o estudo constatou que a maioria ingressou na faixa entre 6 e 8 anos e poucos freqüentaram a educação infantil ou pré-escolar. Há um número significativo de alunos que iniciaram sua vida escolar na faixa entre 9 e 11 anos.

### Quadro 11: Vida Escolar

Na faixa	NE	N	CO	SE	S
3 a 5 anos	29%	3%	7%	11%	6%
6 a 8 anos	54%	70%	53%	76,5%	84%
9 a 11 anos	11%	17,5%	29%	9%	4%
Mais de 12 anos	6%	9,5%	11%	3,5%	6%

Fonte: MEC (2001)

O adulto analfabeto que nem chegou a freqüentar uma escola ou aquele que deixou os estudos logo no início do processo de escolarização, em sua grande maioria, o fez para poder trabalhar e em sua identidade carrega a marca de uma auto-estima reduzida devido aos valores que a sociedade lhe impõe. Diante da falta de vivência dos níveis de cognição da população escolarizada, esse adulto carrega consigo o estigma de “quanto mais velho menos se aprende” (Pallácios, 1995, p. 308).

Quanto à série do Ensino Fundamental em que esses alunos interromperam seus estudos, verificou-se que a maior incidência ocorreu na 5ª. série.

#### **Quadro 12: Interrupção dos estudos**

Na série	NE	N	CO	SE	S
1ª.	3,5%	3%	0%	3%	5%
2ª.	3,5%	8%	1%	1%	5%
3ª.	8%	14,5%	8,5%	8,5%	10%
4ª.	17%	19%	19%	20%	15%
5ª.	34,5%	29%	37%	16%	25%
6ª.	15%	11%	11%	25%	10%
7ª.	13%	10%	13,5%	14,5%	10%
8ª.	5,5%	4,5%	8%	11%	20%

Fonte: MEC (2001)

Dentre os motivos que levaram à interrupção, o mais indicado foi “ter que trabalhar”. Na seqüência, eles citaram: mudança; falta de interesse pelo estudo; problemas familiares, casamento; gravidez; problemas financeiros; falta de escola.

Perguntados sobre com quantos anos voltaram a estudar, após terem interrompido os estudos, obtivemos os seguintes resultados, bastante diferentes de uma região para outra.

### **Quadro 13 : Retorno à vida escolar**

Com quantos anos voltou a estudar	NE	N	CO	SE	S
13 a 15 anos	19,5%	6,5%	5%	8,5%	7%
16 a 21 anos	40%	38%	17%	47,5%	31%
22 a 25 anos	11,5%	15%	12%	7%	18,5%
25 a 35 anos	19,5%	31,5%	47%	32%	26%
36 a 50 anos	9,5%	9%	19%	5%	18,5%

Fonte: MEC (2001)

Dentre os motivos pelos quais voltaram a estudar, embora tenha sido feita uma questão aberta, as respostas foram bastante semelhantes e passíveis de serem traduzidas da seguinte forma: ter um futuro melhor; aprender mais; arrependimento de ter parado; arrumar trabalho; concluir estudos, exigência do trabalho.

### **3.2 A Identidade do Curso de Educação de Jovens e Adultos**

Construir uma proposta curricular para um curso pressupõe, em primeiro lugar, identificar claramente sua identidade, a partir de um olhar diferenciado para o público que atende, acolhendo de fato seus interesses e necessidades de aprendizagem. Pressupõe também a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis à realidade de cada região, que se contemple temas como cultura, relações sociais, necessidades dos alunos e da comunidade, meio ambiente, cidadania, participação trabalho, conhecimento da diversidade cultural brasileira, o exercício da autonomia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, ao definirem suas funções, evidenciam a identidade dos cursos de EJA. Segundo as Diretrizes é necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade e direito à escolarização, em toda a sua história social e de vida a tantas pessoas. Dando chance a todos, a escola contempla o aspecto equalizador, ainda que tardio, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com apelo à formação permanente e à criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

O que anteriormente se denominava Supletivo, indicando compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado”, ou substituir de forma compensatória o ensino regular, hoje é concebido como educação de jovens e adultos, isto é, aprendizagem e qualificação permanente, não suplementar, mas fundamental.

### **3.2.1 A perspectiva do acolhimento**

Na Proposta Curricular do MEC (2001 p.68) foi dedicado um tópico específico para o “acolhimento” do aluno:

Para retornar à escola, jovens e adultos têm que romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. No entanto, essa disposição para aprendizagem precisa ser alimentada por uma prática pedagógica que garanta condições para que prevaleça essa atitude positiva frente aos estudos.

Existe, então, a necessidade de que o ensino seja comprometido com a aprendizagem, que possibilite ao aluno responder aos problemas de seu dia-a-dia e isso sem desconsiderar a situação real do aluno da EJA.

Segundo as lições de Paulo Freire, a escola só poderá conseguir atuar dessa maneira, na medida em que superar a concepção bancária da educação, onde a relação educador-educando seja paralela e simultânea.

Ninguém educa intencionalmente o outro, ainda que ninguém se educa a si mesmo, senão que todos os homens por igual se educam mutuamente, mediados pelo mundo, pela situação de vida da qual se encontram.

Ainda nesta Proposta Curricular observa-se o seguinte:

Como tem sido amplamente diagnosticado, a permanência dos alunos na escola é hoje um dos grandes problemas a serem enfrentados por todos na educação brasileira: órgãos governamentais, não governamentais, comunidades e equipes escolares. Embora as causas da não permanência sejam múltiplas, cabe enfatizar entre elas a falta de acolhimento dos alunos, ou seja, um tratamento especial pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais.

Outro tópico abordado na Proposta Curricular referente à diversidade de alunos que encontramos nesta modalidade de ensino.

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato de a escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. Os alunos jovens e adultos fazem parte de uma demanda diferenciada, com características específicas, pois muitas vezes estão inseridos no mundo do trabalho, e apresentam experiências pessoais e participação social diferenciadas das da criança. É preciso que o professor esteja atento para não encarar estas especificidades como algo negativo, mas que sejam entendidas e respeitadas para que os alunos possam realmente se sentir participantes e membros da comunidade escolar.

Pressupõe-se, então que o acolhimento deste aluno, requer compromisso político com a educação, manifestado em várias medidas concretas que, embora não sejam de

responsabilidade exclusiva das escolas, precisam também ser assumidas por elas.

A responsabilidade ética é inalienável quando se tomam decisões que irão afetar profundamente outras pessoas. Não há justificativa moral para a inexperiência, a ignorância ou a irresponsabilidade, mesmo inocentes ou intencionais, que não avaliam as conseqüências danosas e, muitas vezes, irreversíveis, de atitudes ou técnicas que são empregadas com seres humanos (MOSCOVICI, 1998 p.23).

### **3.2.2 Acolher pressupõe conhecer**

A escola que atende à educação de jovens e adultos precisa conhecer profundamente as singularidades dos alunos dessa modalidade da educação sob o risco de perder sua função, ofertando uma escolaridade que cumpre um objetivo específico, com fins e propostas pedagógicas próprias e não como mera adaptação da escola das crianças, nem como função de suprimento de algo que os alunos não tiveram anteriormente.

Cada escola necessita conhecer quem são seus alunos para, a partir daí, desenvolver um projeto educativo contemplando as questões mais importantes a serem trabalhadas.

Diferenças de idade, características socioculturais, inserção ou não no mundo do trabalho, características do local de moradia, as relações com a produção cultural, entre outras, fazem com que as questões enfrentadas pelos alunos variem significativamente, exigindo, portanto, projetos educativos também diferenciados.

De modo global, o autoconhecimento produzido sobre o jovem e o adulto ainda é bastante insuficiente, não dando conta da diversidade que caracteriza a juventude e a idade adulta em relação à aprendizagem e aos aspectos cognitivos

envolvidos. Mesmo assim, é possível analisar aspectos que os diferenciam das crianças, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 14 : Pedagogia e Andragogia : Pressupostos e práticas**

<b>A. PRESSUPOSTOS</b>		
	Pedagogia	Andragogia
Autoconceito	Dependência	Autodireção crescente
Experiência	De pouco Valor	Aprendizes como fonte de aprendizagem
Prontidão	Pressão social de desenvolvimento biológico	Tarefas de desenvolvimento de papéis sociais
Perspectiva temporal	Aplicação adiada	Aplicação Imediata
Orientação da aprendizagem	Centrada na matéria	Centrada no(s) problema(s)
<b>B. ELEMENTOS DA PRÁTICA</b>		
	Pedagogia	Andragogia
Clima	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientado para autoridade</li> <li>- Formal</li> <li>- Competitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mutualidade / respeito</li> <li>- Informal</li> <li>- Colaborativo</li> </ul>
Planejamento	Pelo Professor	Compartilhado
Diagnóstico de necessidades	Pelo professor	Autodiagnóstico mútuo
Formação de objetivos	Pelo professor	Negociação mútua
Design	Lógica da matéria	Seqüência em termos da prontidão



	Unidades de conteúdo	prontidão Unidades de problemas
Atividades	Técnicas de transmissão	Técnicas de experiência (vivência/indagação)
Avaliação	Pelo professor	Rediagnóstico conjunto de necessidades  Mensuração conjunta do programa

Fonte: M. Knowles (1973)

Os alunos que freqüentam os cursos de educação de jovens e adultos vivenciam ou vivenciaram múltiplas experiências em função das localidades em que residem, das diferentes influências étnicas e culturais que sofreram e também devido a questões individuais e familiares. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela”, conforme Freire (1979).

Em linhas gerais, os alunos jovens e adultos constituem, do ponto de vista socioeconômico, um grupo relativamente homogêneo, pois fazem parte de classes populares, cuja condição de vida muitas vezes é precária, em que a necessidade de trabalho se coloca desde muito cedo, e conseqüentemente, envolvidos em serviços que exigem pouca escolaridade.

Já do ponto de vista sociocultural, os alunos jovens e adultos se caracterizam como um grupo bastante heterogêneo, atuando em diferentes ramos e tipos de trabalho e em diferentes instâncias culturais da comunidade em que vivem: grupos de *rap*, *funk*, *hip-hop*, pagode, futebol comunidades cristãs, comunidades de bairro etc.

Os alunos jovens e adultos não estão delimitados categoricamente por faixa etária, mas são identificados como “não-crianças”. Em sua maioria são migrantes, moradores de centros urbanos que vieram em busca de trabalho, moradores de zonas rurais, trabalhadores pouco ou não qualificados. Possuem histórico de passagem pela escola, na infância ou na adolescência, quase sempre marcado pelo fracasso escolar (MOSCOVICI, 1998 p.25).

Estes alunos fazem parte de uma população incorporada à educação de adultos recentemente. Sucessivas reprovações ou evasões os incluem no rol considerado dos “fora da relação idade-série”. Pode-se observar que os alunos jovens estão mais interessados nas questões do “mundo urbano”, em especial nas que se referem ao trabalho e ao lazer.

A clientela da educação de jovens e adultos, hoje, inclui de fato “jovens” e “adultos”, o que significa a convivência de algumas questões comuns e também de uma diversidade de interesses, costumes, valores e atitudes. Tais diferenças, ao mesmo tempo em que podem funcionar como um elemento dificultador das relações e do desenvolvimento das atividades em aula, podem também possibilitar uma rica troca de experiências entre gerações.

Nesse contexto, o trabalho com temas transversais, como *pluralidade cultural, ética e cidadania*, é uma forma produtiva e enriquecedora, em que a diversidade de pontos de vista seja tematizada, discutida e estudada por alunos e professores, contribuindo para a formação da cidadania. Convém ainda destacar que o tratamento de questões sociais urgentes é também necessário, considerando-se o fato de que esses jovens e adultos já participam ativamente da comunidade em que vivem e podem colocar em prática o que aprenderem sobre participação social e política, sobre reivindicações de seus direitos como cidadãos etc.(MOSCOVICI,1998 p.27)

### **3.2.3 Os adultos**

Até o final dos anos 70, a Psicologia Evolutiva tradicional entendia que os processos de desenvolvimento terminavam com o fim da adolescência, que as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto os adultos estabilizavam-se e os velhos se deterioravam. O que não é real, conforme se verifica nas conceituações de Piaget (1990) de que o conhecimento será sempre uma adaptação progressiva.

Em estudos posteriores, psicólogos interessados no processo evolutivo da fase adulta e da velhice, como o americano Ken Dychtwald (Jornal O Estado de São

Paulo,2000) apontam que essas fases são etapas substantivas do desenvolvimento psicológico é que é um processo que dura a vida toda.

A idade adulta é rica em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O adulto é alguém que evolui e se transforma continuamente.

Seu desenvolvimento cognitivo relaciona aprendizagem, interação com o meio sociocultural e os processos de mediação. Em geral, mostra maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

De sorte que o homem deve a sua inteligência a um longo processo evolutivo, que foi decantando comportamentos adaptativos, e a vida deu certo em virtude desse lento aperfeiçoamento biológico. (SANVITO,2000)

### **3.2.4 Os jovens**

Assim como os adultos apresentam algumas características específicas que os diferenciam, os jovens também possuem especificidades que vão além da idade cronológica e mudanças biológicas pelas quais passam, conforme afirma Sanvito, (2000). Eles têm interesses, motivações, experiências e expectativas importantes a serem consideradas pelo professor para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Sanvito (2000), informa que cada sociedade, em cada época histórica e de acordo com os diferentes grupos que a constituem, define a duração, as características e os significados das fases da vida (infância, juventude, maturidade e velhice).

As culturas indígenas brasileiras, como descreve Zorzeto (2000), assim como outras no planeta, possuem ritos que demarcam com clareza a passagem da condição da criança para a de adulto. Geralmente, ao atingir a maturidade sexual e, portanto, a capacidade de reprodução, o adolescente deve executar algumas tarefas específicas, para comprovar sua capacidade de se comportar como adulto. Ultrapassadas as provas, o indivíduo passa a ser considerado adulto, com direitos e responsabilidades claramente estabelecidos. Dessa forma, a passagem da infância à maturidade é feita de forma clara, institucionalizada e ritualizada.

Nesta sociedade, a entrada na juventude se faz pela adolescência, mas não se pode definir uma idade para a sua chegada. Menos definidas ainda são as idades de saída da juventude. Vários estudos, conforme Sanvito (2000) apontam que a definitiva entrada no mundo adulto se dá pela associação de cinco condições: deixar a escola, ingressar na força de trabalho, abandonar a família de origem, casar-se e estabelecer uma nova unidade doméstica. Mas, mesmo essas condições são relativas. No Brasil, a entrada no mercado de trabalho não significa necessariamente o final da juventude; pelo contrário, no mais das vezes é o trabalho que permite que o jovem tenha acesso ao consumo e ao lazer característicos da vivência juvenil.

Assim também, a saída da escola não define sua condição, pois em um país em que não se tem garantido o acesso e a permanência na escola esse ponto não é algo que poderá definir um jovem ou um adulto.

O que fica claro é que a juventude, apesar de todas transformações físicas que a acompanham, é um fenômeno social e não há definições rígidas do seu começo e do seu final, Sanvito (2000).

Tais definições dependem do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada jovem.

A intensidade dos desafios e das descobertas vivenciadas pelos jovens leva a uma extrema valorização do convívio entre eles, fazendo com que a sociabilidade ocupe posição central em sua vivência: os grupos de amigos, os grupos de pares, constituem um importantíssimo espaço em que vão buscar respostas para suas questões.

As peculiaridades deste momento de vida, no entanto, tem sido ignoradas e até mesmo combatidas pela escola, o que traz consequências sérias. Privilegiando quase sempre uma concepção do que o jovem precisará na sua vida adulta, a escola pouco se pergunta o que necessita agora, sobre dimensões humanas, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiadas na formação dessa fase da vida. Dessa forma, a escola perde a capacidade de diálogo com os alunos e não consegue promover de maneira consistente o preparo para a vida adulta que tanto almeja.

Em contrapartida, observa-se o que Delors, (2000) acrescenta referente a orientação profissional:

Os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais, organizando módulos de estudo, lançando pontes entre os diversos setores de ensino e, dando a possibilidade de retomar a educação formal após períodos de atividade profissional. A escolha de determinada via de ensino profissional ou geral, deveria basear-se numa avaliação séria que determine os pontos fortes e fracos do aluno.

Os alunos jovens possuem uma diversidade de conhecimentos sobre seu meio e utilizam diferentes formas de expressão que devem ser consideradas na escola: a partir de manifestações culturais, como música, ou dramatizações, expressam suas opiniões de forma crítica, na maior parte das vezes, falando de suas dificuldades, de seus valores, suas perspectivas de futuro, do desemprego, da miséria, da corrupção, da poluição.

Reconhecer como legítimas as experiências que os alunos jovens vivenciam nos mais diversos espaços – no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos e também na escola - torna-se condição para estabelecer um diálogo com os alunos o que, por sua vez, é condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles.

## **4 ESTUDO DE CASO**

### **4.1 Apresentação e Contextualização**

Apresentam-se, nesta pesquisa a caracterização do estudo, o método, a perspectiva do estudo, a população, as definições constituídas e as categorias de análise, as técnicas de coleta e o tratamento de dados que são utilizadas, ou seja, a aplicação de questionários, as entrevistas e a observação não-participante, bem como a abordagem qualitativa que serve de base para o tratamento dos dados.

#### **4.1.1 A Natureza da Pesquisa**

A pesquisa nas Ciências Sociais, segundo TRIVIÑOS (1987), tem sido fortemente marcada, ao longo dos tempos, por estudos que valorizam a adoção de métodos quantitativos na descrição e explicação dos fenômenos de seu interesse. Hoje, no entanto, é possível identificar, claramente, uma outra forma de abordagem que, aos poucos, veio se estabelecendo e se sustentando com firmeza, como uma alternativa de investigação mais global para a descoberta e compreensão do que se passa dentro e fora dos contextos organizacionais e sociais, trata-se da pesquisa qualitativa, que nas últimas décadas começou a ganhar um espaço reconhecido em outras áreas, além da sociologia e antropologia como a administração, a psicologia e a educação.

A pesquisa qualitativa exibe as seguintes características básicas, segundo TRIVIÑOS, (1987):

- a) Possuir o ambiente natural como origem direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) ser descritiva;
- c) ter como preocupação essencial o sentido que as pessoas dão às coisas e à sua vida;
- d) utilizar o enfoque indutivo na investigação de seus dados e;
- e) preocupar-se com o processo e não unicamente com os efeitos e o produto.

Esta pesquisa, do tipo descritiva, exploratória e crítica, foi realizada com a intenção de rever a metodologia vigente aplicada nos cursos de alfabetização de jovens e adultos.

#### **4.1.2 Caracterização da Pesquisa: tipo e perspectiva da análise**

Considerando-se o objetivo do presente trabalho, este estudo caracteriza-se como descritivo, exploratório e crítico.

É descritivo, pois visa a “descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los e interpretá-los” (RUDIO,1986). Todavia, o mesmo tem caráter avaliativo, enfatizando a avaliação do processo de adaptação das instituições educacionais em estudo para escrever uma abordagem metodológica destinada a facilitar a compreensão do assunto em pauta (RUDIO,1986; GIL,1987).

É exploratório pelo fato de ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, idéias para a formulação de abordagens mais condizentes com o desenvolvimento de estudos posteriores (GIL,1987).

É crítico, pois se propõe a lançar juízos sobre conceituação dos dados fornecidos no decorrer da pesquisa.

#### **4.1.3 População**

Com o objetivo de encontrar respostas para as questões de pesquisa sugerida pelo trabalho, sucederam-se as investigações propostas.

Foram preenchidas 21 fichas sintéticas de alunos que se interessaram para o curso de Alfabetização de Jovens e Adultos. No entanto, apenas 11 alunos retornaram no início das aulas.

Para a contextualização deste trabalho, foi escolhida a Faculdade Dr. Leocádio José Correia, que através do projeto institucional integra criteriosamente a teoria e a prática, na concepção construtivista do conhecimento, tendo por princípio filosófico

educar para a liberdade e responsabilidade, no estrito respeito à individualidade do cidadão.

#### **4.1.4 Tipos de dados**

A pesquisa foi realizada com 11 alunos. Os dados explorados neste estudo são oriundos de fontes primárias e secundárias.

Os dados das fontes primárias foram obtidos através das fichas sintéticas elaboradas, estruturadas e aplicadas pela pesquisadora, a partir de afirmações sobre indicadores da temática em estudo. O modelo encontra-se em anexo.

Os dados das fontes secundárias foram obtidos através de levantamento teórico baseado em literaturas modernas relacionadas ao tema da pesquisa.

A leitura que pressuporá à análise será de imenso valor para o perfil científico do estudo em questão.

#### **4.1.5 Coleta de dados**

Inicialmente, os candidatos que se inscreveram para o EJA foram comunicados, formalmente, quanto a importância da participação dos mesmos na pesquisa. Contando com o apoio e autorização informal dos participantes, foi marcada uma reunião coletiva para o preenchimento do questionário estruturado sobre a temática em estudo. Os candidatos verbalizavam suas opiniões, para que os voluntariados/educadores registrassem suas idéias/opiniões.

Os dados secundários foram levantados a partir de literaturas modernas relacionadas ao tema escolhido para estudo.



#### 4.1.6 Análise e discussão dos dados relativos ao universo da pesquisa

A realização da pesquisa com os educandos, permitiu a obtenção dos resultados apresentados e analisados a seguir e que permaneceram inscritos no curso e se submeteram ao teste no final do ano de 2003. A evasão dos 10 alunos se deu em função de 3 alunos estarem desempregados e conseguirem um novo trabalho, 2 alunos desistiram por se acharem sem condições para dar continuidade ao curso, 3 alunas enfrentaram dificuldades na aceitação do marido para voltarem a estudar e 2 alunos por mudança de endereço. De acordo com esse resultado os 11 alunos que permaneceram regularmente matriculados apresentam as seguintes características:

**TABELA 1 -NÍVEL NO TESTE DE SONDAGEM PARA INGRESSO AO CEEBJA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS NO ANO DE 2003**

Nível	Candidatos	%
Alfabetização	4	36,3
1ª e 2ª	2	18,2
3ª e 4ª	5	45,5
Total	11	100

Fonte: questionários preenchidos

**TABELA 2 - NÍVEL OBTIDO NO TESTE DE SONDAGEM E TEMPO QUE FICOU SEM ESTUDAR**

Tempo	Alfabetização	1ª e 2ª	3ª e 4ª	Total	%
nunca estudou	4	--	--	4	36,4
10 a 20 anos	--	1	2	3	27,3
21 a 30 anos	--	--	--	--	--
31 a 40 anos	--	1	2	3	27,3
mais de 40 anos	3	--	1	4	9,1
Total	4	2	5	11	100

Fonte: questionários preenchidos

**TABELA 3 - IDADE E SEXO DOS PARTICIPANTES DO CEEBJA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS EM 2003**

Ano Nascimento	Fem.	Masc.	Total	%
1934 a 1944	1	--	1	9,1
1945 a 1954	2	1	3	27,3
1955 a 1964	4	--	4	36,4
1965 a 1974	--	2	2	18,1
1975 a 1984	1	--	1	9,1
Total	8	3	11	100

Fonte: questionários preenchidos

**TABELA 4 - ESTADO CIVIL POR SEXO DOS PARTICIPANTES DO CEEBJA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS EM 2003**

Estado Civil	Fem	Masc	Total	%
Solteiro	1	--	1	9,1
Casado	5	3	8	72,7
Separado	1	--	1	9,1
Viúvo	1	--	1	9,1
Total	8	3	11	100

Fonte: questionários preenchidos

**TABELA 5 - PROFISSÃO POR NÍVEL DE ESTUDO DOS PARTICIPANTES CEEBJA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS EM 2003**

Profissão	Alfab.	1ª e 2ª	3ª e 4ª	Total	%
Do lar	2	--	1	3	27,3
Emp. Doméstica	2	--	1	3	27,3
Guarda Municipal	--	--	1	1	9,1
Pintor	--	--	1	1	9,1
Porteiro	--	1	--	1	9,1
Serviços Gerais	--	1	1	2	18,2
Total	4	2	5	11	100

Fonte: questionários preenchidos

**TABELA 6 - RELIGIÃO DOS PARTICIPANTES DO CEEBJA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS EM 2003**

Religião	Participantes	%
Católica	9	81,8
Espírita	1	9,1
Evangélica	1	9,1
Total	11	100

Fonte: questionários preenchidos

**TABELA 7 - LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS PARTICIPANTES DO CEEBJA DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS EM 2003**

Local	Participantes	%
Bairro Alto	2	18,2
Santa Cândida	5	45,4
Tingüi	1	9,1
Colombo *	3	27,3
Total	11	100

Fonte: questionários preenchidos

\* região metropolitana de Curitiba

**TABELA 8 - NECESSIDADE QUE O FEZ PROCURAR O CEEBJA**

Necessidade	Participantes	%
Falar e escrever melhor	2	18,2
Sabe ler, para escrever melhor	2	18,2
Para não passar constrangimento	3	27,3
Para ensinar os netos	1	9,1
Nenhuma necessidade	3	27,3
Total	11	100

Fonte: questionários preenchidos

## **5 PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO TEXTO, SEM ABANDONO DO ESTUDO SISTEMATIZADO DO CÓDIGO**

A presente proposta tem como eixo a produção de textos. Isto significa que os conteúdos serão analisados na situação concreta em que aparecem no texto trabalhado, ou seja, o texto não será tomado como pretexto para um estudo generalizado de regras gramaticais. Dizendo de outro modo, o professor não utilizará, por exemplo, de um problema de concordância de número que aparece no texto para "aproveitar" e explicar todos os casos de concordância, mas explicará exaustivamente as razões daquela concordância, naquele contexto específico do texto que está sendo objeto de estudo.

Quando sugerimos um trabalho de alfabetização a partir do texto, não estamos nos preocupando em cumprir uma regra da moda.

Esta sugestão apresenta uma série de razões bem fundamentadas. Porém, para que o professor efetivamente tire proveito desse tipo de trabalho, extraindo dele todas as vantagens possíveis, é necessário que ele conheça as razões de uma opção pelo texto, se ele desconhece essas razões, vai, no máximo, desenvolver um trabalho que inverte o processo tradicional, indo do texto à letra, mas mantendo, na sua essência, os mesmos procedimentos dos métodos tradicionais, que, como já sabemos, tendiam a desenvolver um processo que ia dos menores aos maiores elementos da língua: da letra, à sílaba, à palavra, à frase, até, finalmente, chegar ao período do texto.

Esse desconhecimento também pode levar o professor a - no intuito de fugir de um procedimento tradicional - entusiasmar-se pela "produção de textos" e utilizar todo o tempo das aulas nessa produção, sem, no entanto, desenvolver nenhum trabalho mais

aprofundado dessas atividades e de seus produtos, ou seja, sem desenvolver atividades de análise lingüística e de codificação/decodificação. E, neste caso, sequer o processo de mera decodificação estará sendo realizado. É comum encontramos professores afundados em salas de aula forradas de textos, aturdidos com a quantidade produzida, sem saber o que fazer com esse material.

A alfabetização fundada no texto não é apenas uma opção de "partir do texto". Para acontecer, de fato, ela implica na compreensão do que significa, verdadeiramente, a escrita; implica na compreensão do que é o texto e das relações intratextuais, e implica, sobretudo, desenvolver um processo sistematizado de estudos dessas relações.

Quando os professores alfabetizavam lançando mão de metodologias tradicionais, eles operavam apenas com um aspecto da escrita": as relações letra/fonema. Esse trabalho, em que pese sua eficiência do ponto de vista da decodificação, isto é, da memorização das letras e sílabas (ou seja, das relações letra/som, que ocorrem no interior da palavra), excluía do ensino da escrita outros aspectos igualmente importantes para a clareza do texto: as relações intervolcabulares, ou seja, os elementos de coesão, argumentação, ordem, direção da escrita, etc.

Para justificar o trabalho de alfabetização com o texto, é preciso, em primeiro lugar, perguntar a nós mesmos: para que é que serve a escrita?

A resposta, evidentemente, será: para nos comunicarmos com outras pessoas em situações em que não podemos efetuar essa comunicação através de outras linguagens ou códigos (fala, gestos, etc.).

Se a escrita não tiver uma razão de ser, se ela não responder a uma necessidade humana, também não haverá nenhum sentido no esforço de aprender ou ensinar a

escrever. Por outro lado, também não adianta aprender a escrever de um jeito que não seja aquele que serve ao uso real.

Observamos um texto de cartilha. Esse tipo de texto, via de regra, tem a seguinte estrutura:

**A)** "A casa é bonita  
A casa é amarela  
A casa é da mamãe.  
Que beleza de casa!"

**B)** "A moela é mole.  
O miolo é mole.  
A mela é do Mimi.  
O Mimi mói o míolo.

Se analisarmos esses "textos", veremos que:

- a) eles contém elementos da escrita: letras, sílabas, frases, sinais de pontuação, sinais de acentuação.
- b) eles obedecem a algumas convenções da escrita: as letras e palavras estão escritas numa disposição espacial correta (da esquerda para a direita), há espaçamento entre as palavras, emprega-se letra maiúscula no nome próprio e no início de período, etc.

Porém, é muito fácil constatar que eles não se parecem com aquilo que escrevemos ordinariamente. Isto é, quando lançamos mão da escrita em situações de uso real, escrevemos de uma forma muito diferente daquelas que constituem os textos nas cartilhas. Os "textos" acima, na verdade, só existem mesmo nas cartilhas. Quando escrevemos "de verdade", ou seja, em situações reais, nós o fazemos de uma maneira

muito parecida com o projeto de falar, porque nossa intenção é estabelecermos uma interlocução, dizer algo para alguém. Vejamos os exemplos:

A) "Uma vez meu pai foi caçar e deu de cara com uma cobra. Ele foi indo para trás, foi indo, foi indo e caiu num buraco. O meu avô puxou ele com um cipó . ele escapou da cobra, mas quebrou a perna!"

B) "Carlos,

Não esqueça de pagar a prestação do liquidificador, nas Casas Pernambucanas. O valor é mais ou menos R\$ 16,00. Deixei o dinheiro dentro do jarro, em cima da geladeira. Guarde o troco!

Cláudia."

C) "As declarações do Imposto de Renda referentes ao anos-base de 97 deverão ser entregues até esta Quarta-feira, dia 31. A Receita Federal não deu sinais de que vai adiar este prazo porque seria a Segunda vez, dado que o prazo original venceu em 28 de abril."

Qual é a diferença, afinal?

Os textos de cartilha, embora graficamente corretos, são textos falsos porque não visam a interlocução. Neles estão faltando muitos elementos importantes da escrita, tão importantes quanto as letras, a segmentação, acentuação, etc.

Esses elementos são fundamentais porque eles também concorrem para dar clareza ao texto. São elementos intervocabulares e dizem respeito à estrutura do texto, à coesão, à argumentação, coerência, à concordância entre os diversos termos, etc., num contexto de interlocução.

Fica claro, então, que a metodologia das cartilhas é falha porque não apresenta a escrita como instrumento de interlocução e, por isso, descuida do ensino de algumas aspectos importantes da escrita.

Por outro lado, é preciso ter cuidado nesta questão porque, ao criticar os métodos tradicionais, muita gente passou a achar que tudo aquilo que se fazia no ensino

tradicional precisava ser negado. Assim, ficou "proibido" falar em letra e sílaba. Trabalhar família silábica virou crime de "lesa-modernidade". Em outras palavras, "jogou-se o bebê com a água do banho", e os professores deixaram de trabalhar elementos básicos do código.

O que estamos propondo é que todo trabalho sério de alfabetização deverá dar conta das duas questões: a questão da codificação, propriamente dita (isto é, identificação das letras e das sílabas, seus valores fonéticos, o emprego dos sinais de acentuação, cedilha, etc.) e a questão das relações textuais. Para isso, é necessário trabalhar com a decodificação e também com os elementos de coesão, argumentação, etc.

Resumindo, a escrita apresenta aspectos e relações intravocabulares e intervocabulares, os quais precisam ser trabalhados no processo de alfabetização.

Cabe, aqui, uma outra consideração importante: o que é que regula esses aspectos? Tanto os aspectos intravocabulares quanto os intervocabulares obedecem a uma lógica, a uma ordenação, a um certo regramento. O que é que determina essa lógica? É a gramática?

Se pensarmos na gramática enquanto um livro que prescreve regras do bem escrever, a resposta é não! É não, porque há infinitas maneiras corretas de se dizer a mesma coisa e a gramática normativa não é capaz de prever todas essas possibilidades que um falante ou escritor podem criar. Se pensarmos na gramática como um conjunto flexível de convenções que me permitem **criar significado** numa situação de interlocução, então, a resposta é sim.

Escrever significa dizer alguma coisa - da forma mais clara e correta possível - lançando mão de um código específico: a escrita.




O código da escrita, na Língua Portuguesa, apresenta alguns aspectos peculiares que precisam ser conhecidos pelo professor para possibilitar a organização de estratégias facilitadoras para a compreensão do aluno. Vejamos, ainda que resumidamente, esses aspectos.

### 1. Organização a partir de um sistema fonético.

A nossa escrita obedece a um sistema fonético, isto é, os sinais que não utilizados na escrita representam os sons da fala, ou fones. Isto significa que não há nenhuma relação entre a forma visual da coisa representada e sua representação escrita. Se nos reportamos aos desenhos, veremos que qualquer pessoa mesmo quando ainda não alfabetizada é capaz de interpretá-los. Esta capacidade decorre das similitude visual entre o desenho e a coisa desenhada.

Observemos, por exemplo as representações do objeto "chave":

	/ʃ/ /a/ /v/ /e/	<b>chave</b>
Representação através do desenho/gravura	representação através da escrita (letras)	representação através da escrita

Vemos que o desenho tenta reproduzir a imagem visual da chave. A fala, contudo, sendo um código oral, não guarda nenhuma relação com o formato do objeto chave. A escrita também não tem nenhuma relação com a forma visual desse objeto. Porém, quem já é alfabetizado observa facilmente que a escrita se relaciona com a fala, isto é, reproduz, com as letras (e sinais gráficos), os sons da voz humana. Dizendo de outro modo, a escrita é o "desenho" da fala humana. Para "desenhar" a fala, utilizamos as letras e os sinais gráficos próprios do código.

Como o desenho e a escrita são grafismo, e, como, via de regra, aprendemos primeiro a desenhar para só depois escrever, tendemos a transferir para a escrita o princípio do desenho isto é, a primeira tentativa que o alfabetizando faz é no sentido de procurar compreender as identificações entre o formato visual do objeto e a palavra escrita. Para comprovar isto, basta experimentarmos apresentar para um sujeito não alfabetizado uma ficha onde se encontrem escritas e palavras "boi" e "formiguinha", lermos as palavras e pedirmos para ser indicado onde está escrito uma e outra palavra. Ele, seguramente, vai apontar para a palavra "formiguinha" e dizer que ali está escrito "boi", e vice-versa, porque estará transpondo para a escrita a lógica da dimensão real desses animais. Assim, a palavra maior com o animal maior e a palavra menor com o animal menor.

Isto nos desvia do princípio alfabético que organiza a escrita: sua relação letra-fonema. Assim, o primeiro grande desafio do processo de alfabetização consiste em fazer o aluno deslocar-se do princípio do desenho (imagem visual → imagem visual) para o princípio alfabético (imagem sonora → imagem visual e vice-versa).

Quando o aluno percebe o princípio alfabético, ele praticamente dominou o segredo do código da escrita. Daí para a frente o trabalho será apenas - no que se refere ao código - de identificar e memorizar as diferentes possibilidades de relação letra x fonema.

O domínio dessas possibilidades não é tão simples, porque nossa língua admite uma gama complexa de relações. Estas relações podem ser classificadas em três grupos:

- a) relações regulares (ou biunívocas): compreendem as letras que representam sempre um único e mesmo fonema. São regulares as letras B - D - F - P - T - V, pois elas equivalem sempre ao mesmo fonema, isto é, o fonema /b/ só pode ser representado pela letra B, da mesma forma que a letra B só pode representar o fonema /b/.
- b) relações de valor posicional: referem-se às letras que têm dois valores, dependendo da sua posição na palavra. É o caso, por exemplo, das letras L, M, N, que apresentam um valor fonético antes da vogal (**l**ata, **m**edo, **n**ota) e outro valor depois de vogal (**a**lto, **a**mpo, **a**nto).
- c) Relações arbitrárias: dizem respeito às letras que apresentam múltiplos valores ou aos fonemas que podem ser escritos por meio de diferentes letras.

## **5.1 Concepção de Texto: articulação de código e sentido**

O texto - oral ou escrito - consiste num processo de interlocução. É a enunciação que se realiza através de um código e que contém unidade temática, estrutura, coerência, coesão. O código da escrita apresenta elementos e aspectos próprios: além das letras, lançamos mão, ao escrever, de recursos como pontuação, parágrafo. Mas há, ainda, para articularmos o sentido do texto, outros recursos da língua que o texto escrito deve incorporar, tais como elementos de coesão, concordância, gerência, entre outros. Ora, esses recursos não têm uma função em si mesmos. Esta é determinada pelo contexto do próprio texto. Este, por sua vez, está inserido num contexto de interlocução, o qual determina situações diferentes para um mesmo recurso. Daí a necessidade do exercício de produção de textos com a devida compreensão de que os objetivos do texto, o interlocutor a quem ele se destina e a situação do autor são fatores que vão determinar escolhas quanto ao tipo de texto, à linguagem adequada, à argumentação, às informações necessárias, entre outras.

Na escrita, como em qualquer linguagem, idéia e código não se dissociam. O código deve ser organizado de modo a permitir que a nossa mensagem seja apreendida pelo interlocutor. Assim, dois elementos são fundamentais para que se tenha um texto: a idéia (ou sentido) e o código.

Esse código, por sua vez, não se limita a regras de emprego de letras. Ele contém outros elementos que nem são trabalhados pelo professor alfabetizado, dificultando, assim, a formação de um escritor competente.

Todos os elementos do código organizam-se obedecendo ao sentido que se quer produzir. Logo, a lógica que organiza o texto, é a lógica do sentido que se quer expressar.

Numa apresentação esquemática, podemos dizer que:

o texto é uma produção verbal (oral ou escrita), dotada de:

- unidade temática;
- coerência argumentativa;
- coesão interna.

o texto não é:

- um amontoado de frases;
- fechado em si mesmo.

o sentido do texto é construído solidariamente.

- por quem produz;
- por quem interpreta;
- pelo conjunto discursivo já existente na sociedade.

o texto escrito:

- é dirigido a um interlocutor virtual;
- não admite recursos extra-lingüísticos;
- a clareza e o significado dependem exclusivamente dos recursos próprios da escrita.
- exige a correção gramatical;

- admite uma única modalidade: a norma culta;
- permite frases mais longas;
- exige concisão, unidade temática bem determinada e coesão.

A qualidade do texto demanda um conjunto de fatores ou recursos que analisaremos sinteticamente, a seguir.

#### 5.1.1 Unidade Temática

Se um texto tratar de vários temas ao mesmo tempo, corre o risco de ficar incompreensível, obscuro, vago.

Um bom texto ocupa-se de um único tema e articula diversas idéias, argumentos, explicações, referências, considerações, àqueles único tema.

Manter a unidade temática significa, dizendo de uma forma mais simples: a) manter um único tema central e b) estabelecer uma ligação bem clara entre qualquer idéia do texto esse tema central. Um argumento, por exemplo, terá que ser utilizado para confirmar ou refutar o tema central, uma explicação deverá referir-se ao tema central, uma referência qualquer deverá estar servindo para melhor esclarecer o tema central.

#### 5.1.2 Consistência Argumentativa

Se o texto apresenta um aspecto argumentativo, isto é, defende uma idéia, uma posição, faz uma afirmação que necessite de comprovação, é preciso atender ao aspecto de consistência desse argumento. O autor precisa lançar mão de recursos que levem o leitor a acreditar no que ele propõe.

Observemos o seguinte exemplo: "A greve é um direito sagrado do trabalhador. Ela é um instrumento legítimo com que este conta para fazer valer seus direitos. Porém, quando a greve prejudica outros segmentos da população, não deve ser tolerada, pois não é justo que inocentes paguem por desmandos de patrões e empregados."

Neste parágrafo, observamos que o autor defende incondicionalmente a greve, num primeiro momento, afirmando que ela é um direito legítimo do trabalhador e chegando ao exagero mesmo de afirmar que ela é "sagrada" e, no entanto, logo a seguir passa a dizer que ela só pode ser "tolerada" se não prejudicar ninguém. Ora, sabemos que a greve é uma forma de pressão, de coerção. Se ela não prejudicar a ninguém, não terá o mínimo efeito. O autor, ao fim e ao cabo, está a afirmar que a greve só é legítima quando não tiver nenhuma força de pressão, isto é, quando perder sua essência. Esse argumento, portanto, ou é falso ou é tendencioso.

### 5.1.3 Coerência

"Eu sou fanático por futebol. Eu nunca vou aos jogos."

O período acima é incoerente, pois a Segunda idéia contraria a primeira, sem que o autor tenha tido o cuidado de explicar essa oposição. A recuperação da coerência pode ser feita a partir do simples emprego de um recurso coesivo e uma oração complementar que explique a Segunda oração. Por exemplo: "Eu sou fanático por futebol, mas nunca vou aos jogos porque tenho medo da violência que tomou conta dos estádios.

#### 5.1.4 Unidade Estrutural

Um bom texto apresenta uma estrutura bem articulada. Essa estrutura depende do tipo de texto, mas ela, geralmente, contém uma introdução, onde se apresenta o assunto, um desenvolvimento, onde são expostas as idéias, informações, argumentos, etc., e uma conclusão, que serve como uma espécie de "recapitulação" da essência do que se desenvolveu ao longo do texto. Um exemplo bem claro de uma conclusão é a sentença moral no fim de fabulas e apólogos.

#### 5.1.5 Coesão

A coesão consiste na correta articulação dos elementos do texto, sejam palavras, orações, períodos ou parágrafos.

No item 5.1.3 (acima), vimos como recursos coesivos - no caso o uso de conjunções - auxiliou a recuperação da coerência do texto.

Além de promover uma melhor organização do texto, os recursos coesivos também se prestam a contribuir para garantir a qualidade do texto.

Compare:

- a) "O menino saiu e depois voltou. Ele falou com o outro e o outro nem escutou. Então, ele desistiu."
- b) "O menino saiu e depois voltou. Ele falou com o outro, que, no entanto, nem o escutou. Então, ele desistiu."

A escrita apresenta variados recursos coesivos: conjunções, sinais de pontuação, ordenação das palavras, pronomes.



#### 5.1.6 Emprego da Norma Padrão

A escrita apresenta uma única forma dialetal: a norma padrão. O aluno deve ser ensinado a escrever nesta norma, ou seja, segundo as regras gramaticais em vigor. Este ensino, contudo, deve levar em conta as dificuldades do falante de um dialeto popular. É preciso, também, não esquecer que o domínio da norma padrão é uma meta que se alcança ao longo do demorado processo de aprendizagem. Assim, o professor deverá insistir no uso da norma padrão, tomando o cuidado para não agir de uma forma que inviabilize, pela intimação, a expressão do aluno falante de um dialeto popular.

#### 5.1.7 Adequação Lexical

A nossa língua apresenta uma riqueza ímpar do léxico. Temos sinônimos, temos palavras que querem dizer coisas em diferentes contextos. Essa riqueza, às vezes, pode nos levar a erros de inadequação de uso de um termo.

Observe:

a) " - O quadro que comprei é belo!"

b) " - O carro que comprei é bonito!"

Embora as palavras "belo" e "bonito" possam, em inúmeros contextos funcionar como sinônimas, seria um exagero atribuir ao carro a qualidade de "belo", posto que esta qualidade supõe um grau de beleza, um refinamento do atributo, que não condiz com um carro, pelo menos, no contexto acima.

Um exemplo bem comum hoje em dia é a expressão "ao nível de ". ela significa, literalmente, "estar na mesma altura, no mesmo grau, no mesmo patamar". Logo, sua

utilização de expressões como "As nossas preocupações, a nível de alfabetização, são muitas" é inadequada. Nesta frase, a expressão foi utilizada como sinônimo de "no campo de, e essa sinonímia é incorreta, porque inexistente.

#### 5.1.8 Ausência de redundância e repetições

A redundância ou a repetição podem ser utilizadas como um recurso de estilo, para enfatizar uma idéia. Porém, quando não intencionais e bem empregadas, deixam o texto confuso e deselegante.

Observe:

- a) *"Sandoso daquela paisagem, que tanto impregnara minha infância, era meu desejo subir ao alto daquela colina que se descortinava à minha frente e vislumbrado o vale que me viu nascer, naquela época em que as coisas da cidade, que hoje me absorvem, ainda não existiam para mim senão naquelas vagas impressões que nos chegavam me deixavam..."*
- b) *"Ele entrou prá dentro de casa subiu lá prá cima, pro sótão."*
- c) *"Eu peguei a bola, e daí joguei prá ele, e daí ele rebateu e daí fez o gol!"*

É muito comum os alfabetizandos escreverem (até porque falam assim) mais ou menos como nestes exemplos. Em face desta tendência de utilizar muita repetição na oralidade e transcrevê-la para a escrita, é necessário proceder a uma correção constante desse vício de linguagem, tanto na produção oral como na escrita.

### 5.1.9 Ausências de ambigüidades

Algumas expressões, algumas construções frasais podem apresentar ambigüidade, isto é, dar margem para várias interpretações diferentes. Para garantir a clareza do texto, é necessário evitar que isso ocorra.

Quando dizemos "Emprestei o livro do Mário", estamos correndo o risco de não sermos compreendidos ou, no mínimo, sermos mal compreendidos.

Isto porque essa frase pode ter vários significados:

- a) "Tomei emprestado (de alguém) o livro de propriedade do Mário.
- b) ""Tomei emprestado do Mário, o livro de propriedade de alguém."
- c) "Tomei emprestado do Mário, um livro de sua propriedade.
- d) "Tomei emprestado (de alguém) um livro de autoria do Mário."
- e) "Cedi emprestado para alguém o livro de propriedade do Mário."
- f) "Cedi emprestado para alguém o livro de autoria do Mário."

O aluno deve ser ensinado a analisar a sua construção frasal é suficiente para garantir uma interpretação fácil e clara, não dando margem a confusões como a indicada acima. Para isso ele poderá recorrer a vários recursos da língua: coesão, ordenação, ampliação da informação, etc.

Um caso de uso adequado da ambigüidade verifica-se em piadas, pois sua graça reside muitas vezes na surpresa de uma conclusão diferente daquela esperada, graças a uma ambigüidade do texto.

#### 5.1.10 Ausências de jargões, termos chulos ou gírias

Para caracterizar um personagem, o uso de termos ou da gíria próprios do ambiente daquela personagem é um recurso inteligente e valioso. Contudo, fora deste caso, tornam o texto grosseiro e deselegante.

Por outro lado, o emprego de jargões, ou seja, frases feitas, estereotipadas, empobrece o texto, tirando-lhe a originalidade. É o caso, por exemplo, de expressões de efeito, gasta pelo uso, como: "a criança é o futuro", "a pureza de uma flor", "a noite cai sobre a terra como um mando de veludo salpicado de pérolas..."

O professor deve também cuidar para não incutir no aluno determinados jargões. Vejamos o caso de acadêmicos que repetem, a qualquer pretexto - porque aprenderam com seus mestres -, expressões como "no bojo de", "a nível de", "historicamente", "dialeticamente", etc.

#### 5.1.11 Uso adequado do discurso direto e indireto

Quando o texto exige a citação de um discurso alheio, a fala de um personagem, por exemplo, podemos proceder de dois modos: pela transcrição literal, chamada discurso direto, ou pela comunicação, ou seja, discurso indireto. Observe:

a) *"Quando ele chegou à porta, exclamou:*

*- Se eu sair, não voltarei nunca mais!*

b) *"Quando ele chegou à porta, exclamou que, se saísse, não voltaria nunca mais!"*

Em a), temos uma citação na forma de discurso direto. Para introduzir um discurso direto, temos alguns recursos:

1. o emprego dos chamados verbo "dicendi", ou seja "de dizer". Esses verbos indicam o interlocutor. No caso acima, o verbo *dicendi* é "exclamou". São verbos *dicendi*, entre outros, dizer, afirmar, declarar, perguntar, interrogar, responder, replicar, contestar, negar, objetar, concordar, assentir, exclamar, gritar, bradar, pedir, solicitar, rogar, implorar, exortar, animar, aconselhar, ordenar, determinar, etc,;
2. o emprego de dois pontos e travessão, como no exemplo acima, ou aspas como no seguinte exemplo: "Eu, disse ele, vou logo.";
3. o emprego de pronome, do tempo verbal e das palavras de acordo com o contexto em que se inscreve o personagem falante.

Em b), a citação foi feita na forma do discurso indireto. Vejamos os recursos desta forma de citação:

1. emprego do verbo *dicendi*;
2. o verbo *dicendi* vem separado da fala do narrador através de partícula introdutória (normalmente conjunção *que* ou *que o se*);
3. o emprego do pronome, tempo verbal, etc., são determinados pelo contexto em que se inscreve o narrador: o verbo ocorre na 3ª pessoa, e o tempo verbal será determinado em relação à situação do narrador, ocorrendo o mesmo com todas as palavras indicativas de situação (exemplo: "Ela disse: - Daqui a pouco estarei aí." "Ela disse que dali a pouco estaria lá", ou "Ela disse que dali a pouco estará lá."

#### 5.1.12 Uso adequado de frases e períodos simples e complexos

Um texto com muitas frases curtas pode ficar monótono; porém, um texto com períodos muitos longos pode ser de difícil compreensão. É preciso saber dosar os períodos, de modo a evitar uma coisa e outra. A extensão do período vai depender, obviamente do seu conteúdo, do destino, do objetivo do texto, etc. Porém, é importante que o professor, no processo de reescrita do texto dos alunos, vá procedendo à escrita de construções muito pobres ou muito complexas.

#### 5.1.13 Respeito às convenções do código

Já dissemos, acima, que a escrita obedece a uma única norma, a norma padrão. Logo, o aluno deverá aprender que seu texto escrito precisa obedecer às convenções do código. No entanto, é interessante que o professor deixe claro que essa obediência não é uma mera formalidade gramatical, mas tem uma importante: a garantia de maior clareza e qualidade do texto.

#### 5.1.14 Uso adequado dos recursos gráficos

A disposição do texto no papel, a utilização de margens, as marcas de parágrafo, título, cabeçalho, notas de rodapé, etc., são recursos que contribuem para uma boa organização do texto. É útil aprender a usá-los desde as primeiras experiências com a escrita.

Ainda considerando os aspectos tratados, façamos mais uma rápida análise da escrita.

Quando alguém escreve, por exemplo. "A água era escoada pelo vento encanado", a ausência de sentido é tão evidente - embora a estrutura gramatical esteja absolutamente correta -, que imediatamente refutamos o texto. É claro que ninguém escreve isso, senão por brincadeira. Porém, muitas vezes aquele que escreve tem uma idéia muito clara e, no entanto, ao registrá-la na forma de escrita, distorce sua própria idéia, quer expressando-a com pouca clareza, quer produzindo um sentido diferente ou até mesmo àquilo que queria dizer.

Observe<sup>2</sup> :

- a) *"A vistoria é feita em lombo de burro com quase oito quilômetros.*
- b) *"Fui atendido na fazenda pela mulher do mutuário. Segundo soube ninguém quer comprá-la e sim explorá-la."*

<sup>2</sup> Para rir: O que dizem os Relatórios dos Fiscais de Crédito Rural. **Informativo da AABB**, edição de Julho de 1984. Laranjeiras do Sul, PR

- c) *"O mutuário foi para São Paulo para melhorar de vida. Quando voltar vai liquidar com o Banco."*
- d) *"O mutuário vem tratando gado como porco. Não lhe passa um germicida sequer e como tudo no chiqueiro de bodes emprestado."*
- e) *"O sol castigou o mandiocal. Se não fosse esse gigante astro as safras seriam de acordo com as chuvas que não vieram."*

Nas frases acima, verificamos que não ocorreram erros de ortografia. No entanto, as frases apresentam erros grosseiros, resultando em idéias até mesmo cômicas. Que erros são esses? Vejamos:

Em a): a organização da frase, isto é, a ordenação das palavras e a ausência de um elemento coesivo resultou numa construção frasal que contém uma ambigüidade que resulta numa idéia absurda: um lombo de burro medindo oito quilômetros. Esta frase poderia ter sido escrita assim: "A vistoria foi feita, ao longo de quase oito quilômetros, em lombo de burro", ou ainda "A vistoria, que se estendeu por quase oito quilômetros, foi feita em lombo de burro", etc.

Em b): ocorreu o emprego de um pronome átono (a = "la") num período onde a oração anterior contém dois substantivos que coincidem em gênero (feminino) e número (singular), de forma que não fica claro ao qual dois ele se refere, resultando numa frase dúbia. O período poderia ser corrigido assim: "Fui atendido, na fazenda, pela mulher do mutuário. Segundo soube, ninguém quer comprar a propriedade, apenas explorá-la."

Em c): um termo essencial para a compreensão da idéia foi omitido e, no seu lugar, foi mencionada uma informação acessória. Além disso, o erro de regência (liquidar com) aumentou a confusão da frase, que poderia Ter sido escrita assim: "O mutuário foi para São Paulo para melhorar de vida. Quando voltar, vai liquidar sua dívida junto ao Banco."

Em d): o autor não distingui sujeito e objeto, criando uma frase esdrúxula. Observe a mesma idéia dita de outro modo: "O mutuário vem tratando gado como porco. Os animais sequer recebem uma aplicação de germicida e comem num chiqueiro para bodes, que lhe foi emprestado."

Em e): o autor utiliza uma figura de linguagem (gigante astro) num texto em que tal forma expressiva não cabe. Depois, repete desnecessariamente a mesma idéia, (o sol obviedade, ou seja "se não tivesse feito sol , haveria chuva"!!!



Essas frases, como vimos, não apresentam erros de ortografias, mas de estrutura frasal. Esses erros decorrem da inexperiência na observação de aspectos textuais como coesão, ordenação frasal, pontuação adequada, uso adequado do léxico, adequação do discurso ao objetivo, etc.

Esses elementos, posto que estão determinados por relações de sentido mais amplas que um simples vocabulário, só podem ser percebidas no interior de um texto, não aparecendo quando tomamos as palavras isoladamente. Daí a proposição de uma proposta de alfabetização baseado no texto.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS**

### **6.1 Considerações Finais**

A Educação de Jovens e Adultos necessita do envolvimento de todos os atores sociais para vivenciarem uma efetiva mudança na qualidade do ensino, não dependendo somente da esperança e da boa vontade mas, fundamentalmente, da consciência política em relação ao direito à educação de todas as pessoas.

Evidencia-se, por outro lado, a importância da estruturação de ofertas educacionais que construam modelos pedagógicos próprios, alicerçados na identidade e aspirações dessa população de forma a propiciar uma educação possibilitadora do desenvolvimento de competências e habilidades básicas necessárias para a inserção no mundo do trabalho, para o usufruto dos bens sociais, para uma maior participação social e maior acesso aos instrumentos culturais.

O reconhecimento pela LDB de que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade, é Educação Básica nas suas etapas fundamental e médio, inclui essa educação no mesmo patamar dos direitos das crianças em relação à obrigatoriedade do ensino fundamental e em relação ao acesso e conclusão do ensino médio. Por tanto, aos alunos egressos da EJA, certificados em cursos do ensino fundamental e médio, devem ser dadas as mesmas oportunidades em relação ao prosseguimento dos seus estudos e ao acesso aos bens culturais e sociais.

Com base nesse estudo, podemos concluir que toda a teoria sobre a EJA, que perpassa décadas e décadas, ainda continua em plano utópico, apesar dos educadores terem este conhecimento e discurso embasados teoricamente.

Os candidatos que fizeram o teste de sondagem para ingressar ao programa CEEBJA em São José dos Pinhais no ano de 2003, foram assim selecionados: 36,3% atingiram o nível de alfabetização, 1ª e 2ª séries, 18,2% e 3ª e 4ª séries 45,5%. (tab1)

Analisando o tempo em que os candidatos ficaram sem estudar, 36,4% declarou nunca ter estudado e 9,1% não estudava a mais de 40 anos.(tab2)

A maioria dos participantes são mulheres ou 72,7% do total. A faixa etária com maior porcentagem está entre 39 e 48 anos o que representa 36,4%, seguida por 27,3%

dos que tem entre 49 e 58 anos. Apenas 9,1% tem mais de 59 anos ou menos de 28 anos.(tab3)

Todos os participantes do sexo masculino (27,3%) são casados. No geral, 72,7% são casados, as demais opções representam 9,1% cada.(tab4)

Quanto à profissão, 27,3% são donas de casa (do lar), esse mesmo percentual aparece para as empregadas domésticas, das quais 66,7% atingiram o nível de alfabetização e 33,3% o nível de 3ª e 4ª séries. Serviços gerais representa 18,2% dos participantes. Para todas as profissões, exceto na de porteiro, houve participante no nível de 3ª e 4ª séries.(tab5)

Do total, 81,8% são católicos, 9,1% são evangélicos e 9,1% espírita.

Todos os participantes moram nas imediações onde estudam, 45,5% no bairro Santa Cândida, 27,3% moram em Colombo, região metropolitana de Curitiba, que fica próximo à escola, Bairro Alto (18,2%) e Tingüi (9,1%). Este talvez seja um dos fatores que motivam as pessoas a não desistirem de estudar.(tab7)

A necessidade de voltar ou começar a estudar fez com que 27,3% dos participantes declarassem o constrangimento que enfrentam por não saber ler e escrever. Alguns sabem ler (18,2%) mas procuraram o programa para escrever melhor. Também 28,2% querem falar e escrever melhor.

A partir dessas conclusões, temos em vista também algumas considerações no sentido de recomendar que sejam feitos cursos regulares de capacitação para os profissionais atuantes nas classes da EJA, para que os mesmos possam refletir sobre sua prática e criar estratégias para modificar essa prática descontextualizada; o investimento por parte dos vários segmentos da sociedade, subsidiando materiais didáticos para que se possam criar ambientes estimuladores do processo da aquisição da leitura e da escrita; a parceria dos familiares e da própria instituição de ensino, em dar credibilidade à tua ação dos educadores, no sentido de não cobrar que a cartilha seja utilizada e preenchida em um tempo mínimo fixado e, por fim, poder contar com a disposição, boa vontade e entusiasmo tanto por parte dos educadores em assumir esse compromisso de mudança, para que esse espírito de transformação contagie e motive os educandos das classes da EJA, para que os mesmos também lutem para ser partícipes de uma prática educativa coerente com a realidade cultural por eles vivenciada.

## **6.2 Sugestões para futuros trabalhos**

Com a aplicação deste trabalho sugerimos que, diante da importância de se formar o aluno trabalhador alfabetizado e crítico, há necessidade de modificações contundentes e importantes no âmbito escolar.

Tais alterações estão relacionadas às questões sociais e políticas, sendo que se observa os interesses da classe dominante, que tem intenções em manter a sociedade doutrinação de acordo com as regras da sua visão de mundo.

Para tornar o aluno trabalhador alfabetizado e crítico, exigir-se a que a escola seja um ambiente rico em materiais de qualidade, que ofereça e oportunize o manejo de diferentes opções direcionadas aos conteúdos essenciais, para que conheçam e possam fazer uma auto-seleção do que está aprendendo.

É necessário um envolvimento de todo corpo docente para oferecer aos alunos, aulas com qualidade, motivando-se e despertando o prazer pelo que está sendo transmitido.

É preciso eliminar técnicas antigas, que só levam a “memorização” de conteúdos e proporcionar técnicas que o levem a pesquisar, analisar, refletir e compreender, tornando-os capazes de descobrir mais o mundo por conta própria.

Para serem trabalhadores alfabetizados, para se desenvolverem, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escrita, a escola deverá mobilizar-se inteiramente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisamos fazer com que os alunos achem que a alfabetização é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e

liberdade de expressão. Precisamos torná-los confiantes, condição para que possam enfrentar o desafio de “aprender fazendo”.

Deve ser realizada uma prática pedagógica de alfabetização eficiente, é algo que requer condições favoráveis para a prática de alfabetização, não se restringindo apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso das dinâmicas é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela aprendizagem.

Alguns passos que podem ser utilizados para um desenvolvimento da alfabetização são: espaço físico específico e o processo profissional adequado para desenvolver um trabalho pedagógico a partir dos conteúdos programados de forma interdisciplinar, utilizando-se de metodologias e técnicas adequadas à Educação de Jovens e Adultos.

Outro fator significativo refere-se a formação de alfabetizadores, pois antes de começar a ler e escrever, estas pessoas precisam estar capacitadas.

Para tanto, sugerimos que os Governos estaduais, prefeituras, universidades, ONGS e entidades civis sem fins lucrativos busquem trabalhar com alfabetização de jovens e adultos para que possamos amenizar e não mais ignorar a realidade de pelo menos 20 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade que não tiveram acesso à leitura e a escrita.

É importante lembrarmos também que parte fundamental de qualquer programa de alfabetização consiste no acompanhamento rigoroso da avaliação dos rendimentos dos alunos. Pois só desta forma, poderemos construir um país mais justo e mais humano.

## REFERÊNCIAS

BEAUD, Michel. **Arte da tese: como preparar e redigir uma tese de mestrado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário**. Tradução: Glória de Carvalho Lins. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Campinas: Papyrus, 1991.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. São Paulo: Cortez/ Editores Associados, 1985.

**Constituição da República Federativa do Brasil**. 4<sup>a</sup>. ed. Brasília: Imprensa Nacional, Divisão de Editoração, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

DI ROCCO, Gaetana Jovino. **Educação de adultos – uma contribuição para seu estudo no Brasil**. Coleção realidade Educacional nº 5. São Paulo. Edições Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2000

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

\_\_\_\_\_. **Desafios da educação de adultos frente ‘a nova reestruturação tecnológica**. Conferência *in* Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. Experiências Internacionais. MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários ‘a prática educativa**. Paz e Terra. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **O ato de estudar.** In : Leite, L.C.M., “ Encontro com Paulo Freire “. Educação e Sociedade. São Paulo, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora/ Editora Autores Associados, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos – A experiência do MOVA – SP.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: Teoria prática e proposta.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos.** São Paulo. Texto CEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens no Brasil.** Ação Educativa. São Paulo. 2000.

HADDAD, Sérgio e Di Piero M. C. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuição para uma avaliação da década de educação para todos.** INEP/MEC. Brasília, 1999.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização de Jovens e Adultos: elementos para uma proposta metodológica.**

KLEIMAN, Ângela, Inês Signorini e colaboradores. **O ensino e a formação do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEC. **COORDENAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Educação de jovens e adultos ensino fundamental – Proposta curricular 2º segmento.** Brasília, 2001.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos , resumos, resenhas.** 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MICHAELIS, **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.**

MOSCOVICI, Felá. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo.** Rio de Janeiro: José Olympio. p.24-31, 1998.

OLIVEIRA, Betty. **O Trabalho Educativo.** Campinas: Autores Associados.1999.o

PALLÁCIOS, Jesus; COLL, César; MARCHESI Álvaro, (orgs.) – **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva.** Vol.1-Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação Escolar de Jovens e Adultos.**Campinas: Papirus, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 24ª ed. São Paulo: Cortez / Editores Associados, 1991.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, A. **O Analfabetismo no Brasil.** In: KUPSTAS, M. (Org.) Educação em Debate. São Paulo: Moderna, 1998.



## SITES CONSULTADOS

BRASIL. Lei nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União de 23/12/1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em <http://www.mecgov.br/home/legislação/default.shtm> Acesso em 05/06/2003.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos**. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba. Nº 6, Ano 4, Julho de 1999. Disponível e acesso em [www.secrel.com.br/usuarios/cdvhs/texto3.htm](http://www.secrel.com.br/usuarios/cdvhs/texto3.htm)

GIUBILEI, Sonia. Contextualizando **a realidade da educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://www.life.fae.unicamp.br/grupos/gegeja/contexto.html> Acesso em 20/01/03.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE**. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

INEP. **Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos**. 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicações> Acesso em 02/03/2003.

KANZLER Albano. **Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos**. Disponível em : <http://www.planeta.terra.com.br/educação/albanokanzler/artigo2.html> Acesso em 14/01/2004.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA. Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. Universidade Federal de Goiás. Disponível em : <http://anped.org.br/1822t.htm> Acesso em 14/01/2004.

MANDL, Carolina e VIANA, Diego. **Pesquisadores vinculam analfabetismo e economia**. Folha de São Paulo. São Paulo. 25/02/2004. Caderno Trainees. Disponível em: <http://www.assopaes.org.br/clipping/200103/010327.htm> Acesso em 25/02/2004.

MORENO, Luiz Carlos. **Aprendizagem dos adultos**. Disponível em <http://www.rh.com.br/imprimir.php?cod=3178> Acesso em 08/04/2003.

\_\_\_\_\_. **Aprender a aprender, por quê?** Disponível em:  
<http://www.rh.com.br/imprimir.php?cod=3198> Acesso em 08/04/2003.

PEREIRA, Manoel; Nair Bedette e José Ricardo Maciel. **Educação de jovens e adultos trabalhadores ou desempregados.** Disponível em:  
<http://www.projetoeducar.com.br/jovens-e-adultos/noturno-emoc.html> Acesso em 18/01/2003.

PESSOA, Walter. **A coleta de dados na pesquisa empírica.** Disponível em:  
<http://www.guia-aju.com.Br/provinciali/Coleta dedados.doc> Acesso em 29/10/2003.

TREVISAN, Rosi Mary Soares. **Educação de jovens e adultos.** Disponível em:  
<http://www.led.ufsc.br/projetossociais/congressoeja/pdf/RosiTrevisan.PDH> Acesso em 03/09/2003.

## **APÊNDICE 1 – FICHA SINTÉTICA**

## FICHA SINTÉTICA

### FICHA SINTÉTICA

FACULDADE DR. LEOCÁDIO JOSÉ CORREA

**CURSO: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**NOME DO  
EDUCANDO**

**ENDEREÇO:**

**FONE PARA  
CONTATO**

**DATA DE  
NASCIMENTO**

**NATURALIDADE**

**ESTADO  
CIVIL**

**RELIGIÃO**

**FREQÜENTOU  
ALGUMA ESCOLA**

**QUANTO  
TEMPO?**

**HÁ QUANTO  
TEMPO:**

**QUAL SEU HORÁRIO DISPONÍVEL PARA AS  
AULAS DE ALFABETIZAÇÃO?**

**SENTE-SE MOTIVADO PARA  
APRENDER A LER E ESCREVER?**

**QUE PROBLEMAS VOCÊ SENTIU NO DECORRER DO DIA A DIA PELO FATO DE NÃO SABER LER E ESCREVER?**

**CÔNJUGE  
LER? SABE**

**TEM FILHOS?**

**QUANTOS?**

**FILHO  
FREQUENTA  
ESCOLA? (A)  
A**

**IDADE**

**IDADE**

**IDADE**

**IDADE**

**SÉRIE**

**SÉRIE**

**SÉRIE**

**SÉRIE**

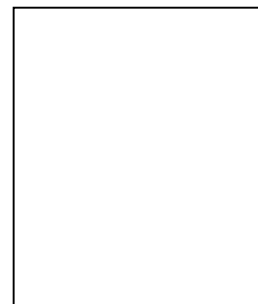
**OBS:**

## **APÊNDICE 2 – REQUERIMENTO DE MATRÍCULA**

ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

REQUERIMENTO DE MATRÍCULA  
1ª. À 4ª SÉRIES



Nome do Estabelecimento	Município:
-------------------------	------------

No. de inscrição	Nome:
	R.G: UF:

Filiação	Pai:
	Mãe:

Nascimento	Data:	Cidade:	UF:
------------	-------	---------	-----

Nível de Escolaridade	
-----------------------	--

Endereço	Rua:	Bairro:
	Cidade:	UF: Telefone:

Profissão	Função exercida:	Empresa:
	Endereço:	Fone:

EXCELENTÍSSIMO SENHOR DIRETOR DO CEEBJA DE \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_  
Nome do (a) aluno(a)

Vem por meio deste, requerer matrícula no Curso de **1º (Primeiro)** Grau deste Estabelecimento de Ensino e, estando ciente das normas do regimento do mesmo, compromete-se a cumpri-lo.

Nestes termos,  
Pede Deferimento.

---

DIRETOR(A)

---

Local e Data

---

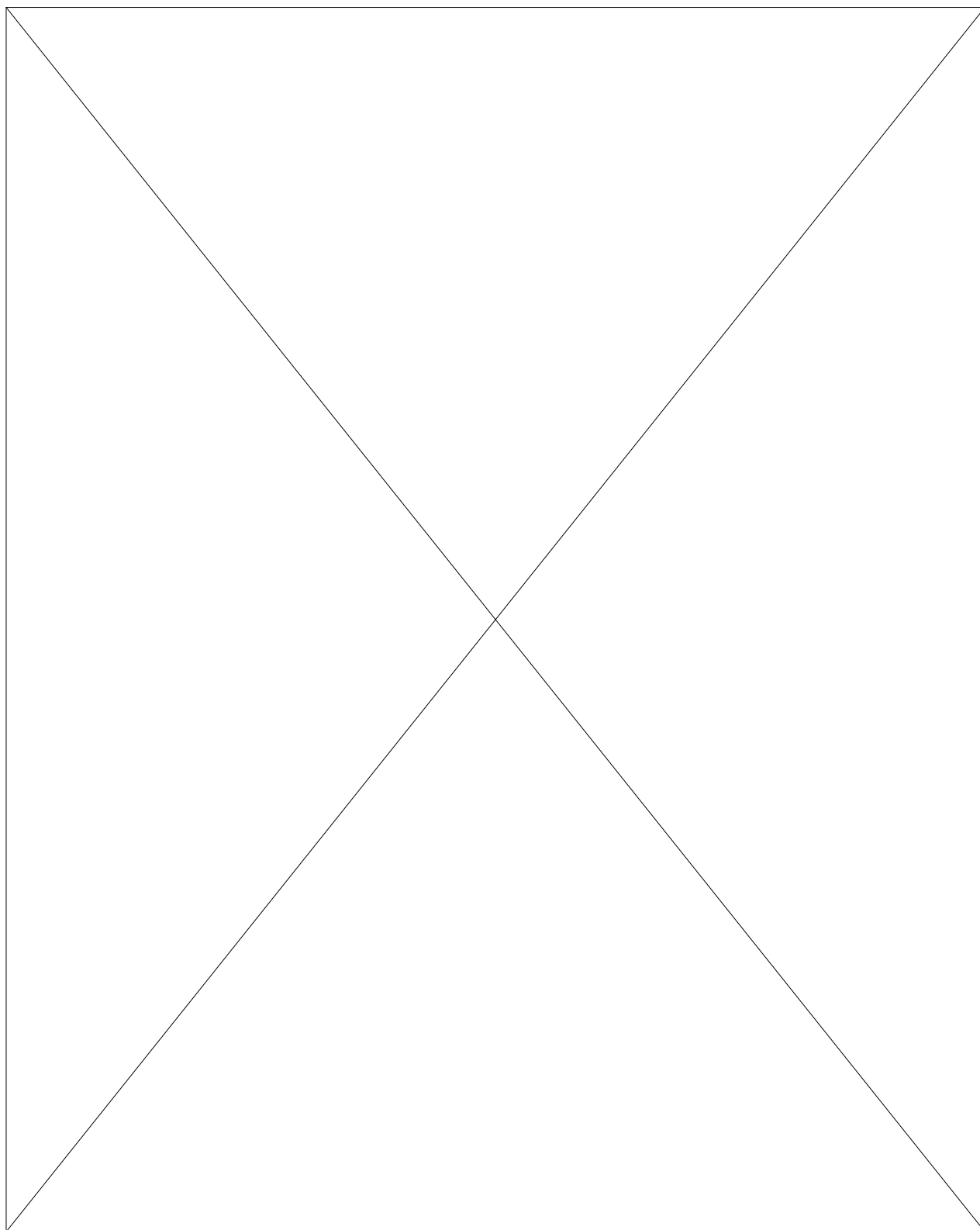
SECRETÁRIO(A)

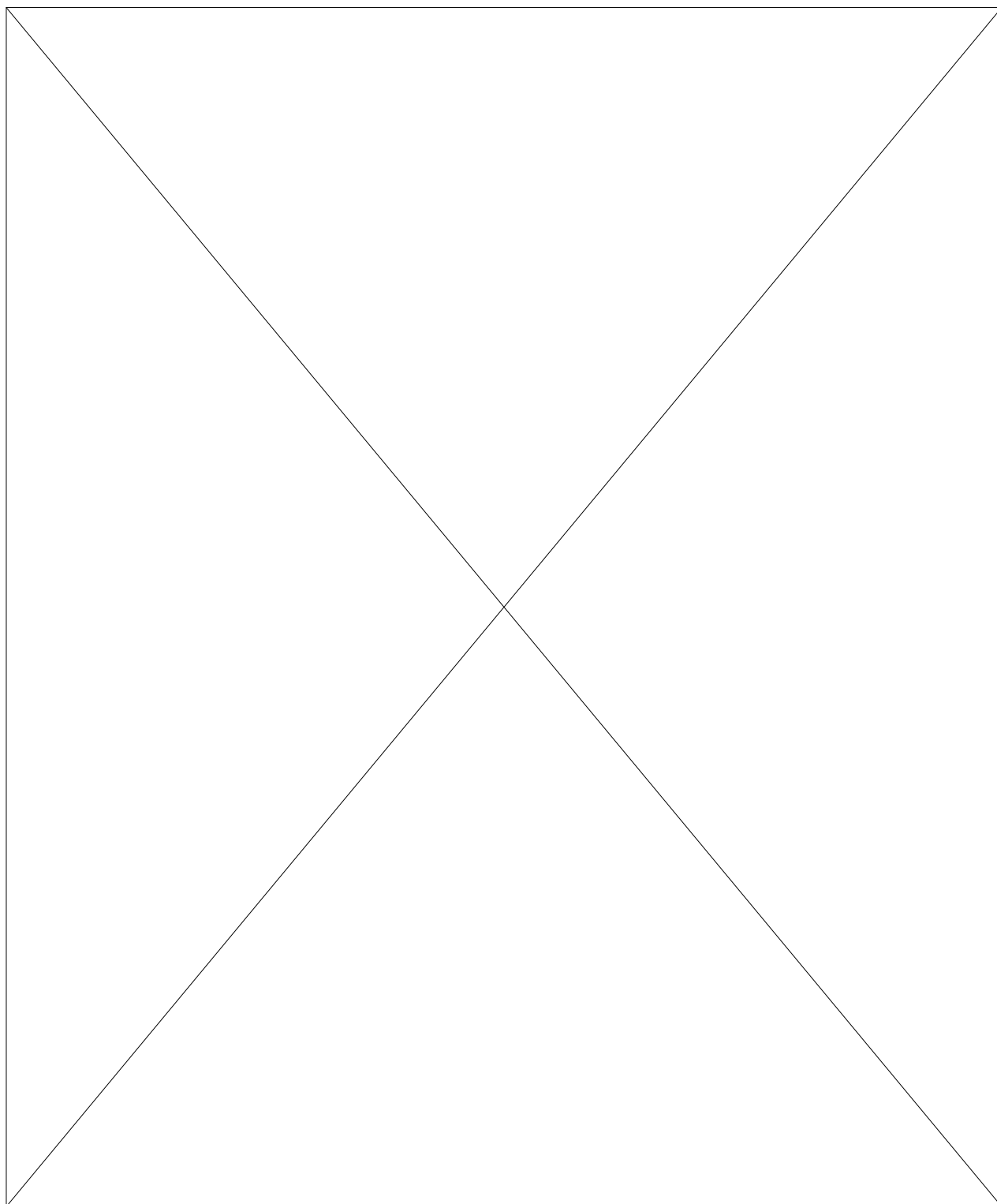
---

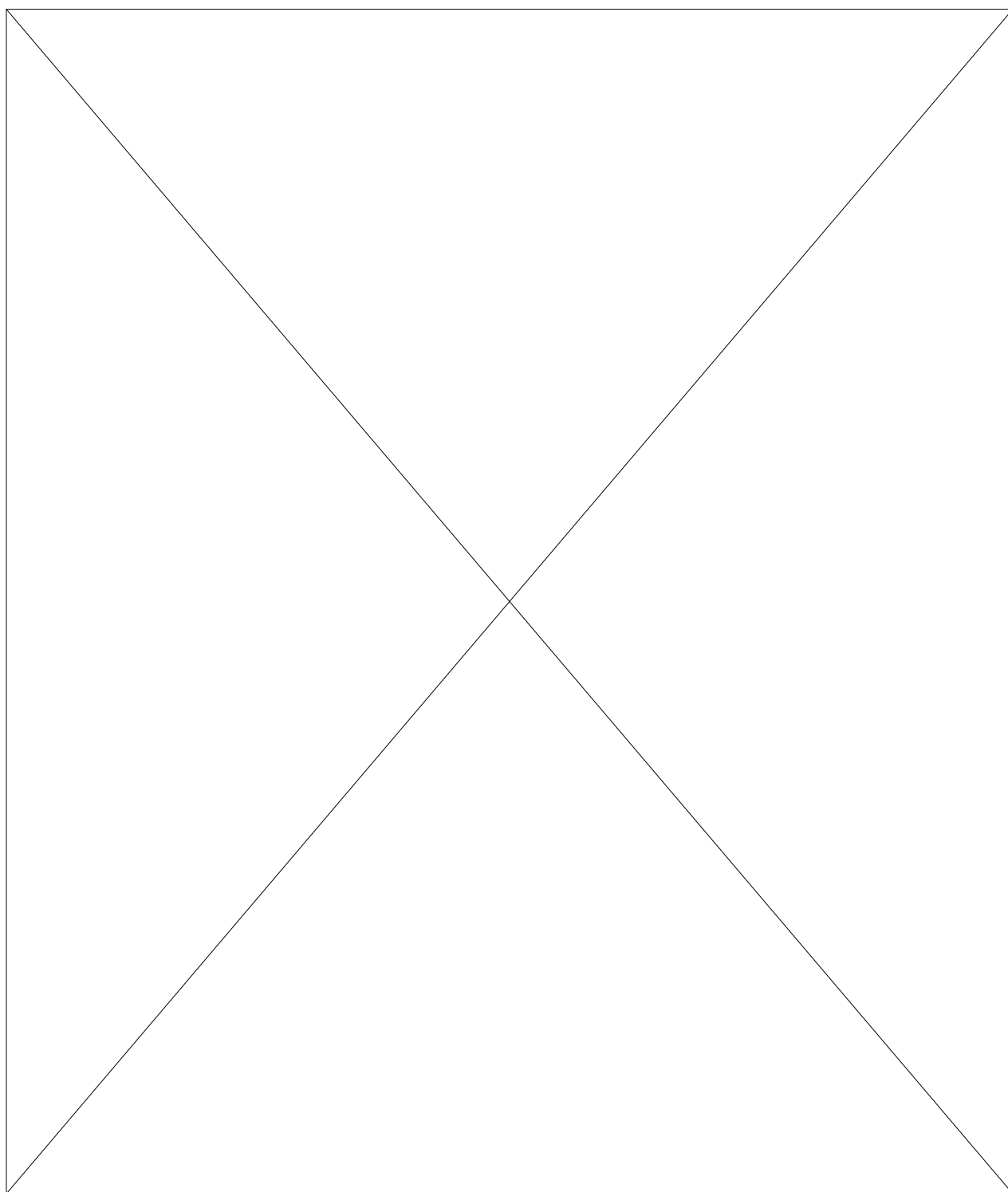
ASSINATURA DO (A) ALUNO(A)



### **APÊNDICE 3 - FOTOCÓPIAS DO REGISTRO GERAL – RG**









## **APENDICE 4 – TRABALHOS DIVERSIFICADOS PELOS EDUCANDOS**



## **APÊNDICE 5 - FICHA DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA PRODUÇÃO ESCRITA**



**FICHA DE CONTEÚDOS E AVALIAÇÃO EM ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA  
PARA O PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO**

CRITÉRIOS	ALUNOS					
<b>Conteúdos específicos da produção oral</b>						
1- Reconhece a idéia contida em alguns símbolos usuais.						
2- Cria símbolos em contextos diversos, compreendendo sua convencionalidade.						
3- Utiliza e interpreta formas variadas de representação( mímica, dramatização, desenhos etc. )						
4- Compreende a função dos símbolos.						
5- Interpreta desenhos figurativos.						
6- Utiliza-se do desenho para representar suas idéias, compreendendo-o como forma de representação gráfica de imagens visuais.						
7- Compreende a função da escrita.						
8- Estabelece distinção entre os símbolos da escrita e outros grafismos ( desenho, logotipo, números etc)						
9- Reconhece o texto escrito como registro gráfico do texto oral estabelecendo a relação oralidade/escrita.						
10- Distingue letras e notações léxicas (acentos, tremas, til, apóstrofo, circunflexo, etc )						

11- Demonstra reconhecer maiúsculas e minúsculas , empregando-as em suas tentativas de escrita, ainda que inadequadamente.						
12- Na produção de texto, procura organizá-lo observando introdução, desenvolvimento e conclusão.						
13- Utiliza elementos coesivos para articular os elementos do texto ( palavras, frases, períodos e parágrafos), buscando maior clareza e eliminando repetições desnecessárias.						
14- Procura eliminar repetições desnecessárias valendo-se de sinais.						
15- Distingue, no texto, idéias ou informações centrais e secundárias.						

## **APÊNDICE 7 – FOTOCÓPIA DA FOTO DE LEOCÁDIO JOSÉ CORREIA**

